

ISSN 2308-4804

SCIENCE AND WORLD

International scientific journal

№ 5 (21), 2015, Vol. II

Founder and publisher: Publishing House «Scientific survey»

The journal is founded in 2013 (September)

Volgograd, 2015

UDC 80+371+159.9+316+101

LBC 72

SCIENCE AND WORLD

International scientific journal, № 5 (21), 2015, Vol. II

The journal is founded in 2013 (September)

ISSN 2308-4804

The journal is issued 12 times a year

The journal is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technology and Mass Communications.

Registration Certificate: ПИИ № ФС 77 – 53534, 04 April 2013

Impact factor of the journal «Science and world» – 0.325 (Global Impact Factor 2013, Australia)

EDITORIAL STAFF:

Head editor: Musienko Sergey Aleksandrovich

Executive editor: Manotskova Nadezhda Vasilyevna

Lukienko Leonid Viktorovich, Doctor of Technical Science

Musienko Alexander Vasilyevich, Candidate of Juridical Sciences

Borovik Vitaly Vitalyevich, Candidate of Technical Sciences

Dmitrieva Elizaveta Igorevna, Candidate of Philological Sciences

Valouev Anton Vadimovich, Candidate of Historical Sciences

Authors have responsibility for credibility of information set out in the articles.

Editorial opinion can be out of phase with opinion of the authors.

Address: Russia, Volgograd, Angarskaya St., 17 «G»

E-mail: info@scienceph.ru

Website: www.scienceph.ru

Founder and publisher: Publishing House «Scientific survey»

УДК 80+371+159.9+316+101
ББК 72

НАУКА И МИР

Международный научный журнал, № 5 (21), 2015, Том 2

Журнал основан в 2013 г. (сентябрь)
ISSN 2308-4804

Журнал выходит 12 раз в год

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77 – 53534 от 04 апреля 2013 г.**

Импакт-фактор журнала «Наука и Мир» – 0.325 (Global Impact Factor 2013, Австралия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Мусиенко Сергей Александрович

Ответственный редактор: Маноцкова Надежда Васильевна

Лукиенко Леонид Викторович, доктор технических наук

Мусиенко Александр Васильевич, кандидат юридических наук

Боровик Виталий Витальевич, кандидат технических наук

Дмитриева Елизавета Игоревна, кандидат филологических наук

Валуев Антон Вадимович, кандидат исторических наук

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: Россия, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г»
E-mail: info@scienceph.ru
www.scienceph.ru

Учредитель и издатель: Издательство «Научное обозрение»

CONTENTS

Philological sciences

<i>Abdurakhmanova R.K.</i> THE ROLE OF THE DEIXIS PROJECTION IN THE LITERARY TEXT	11
<i>Baltaeva A.K.</i> UNIVERSAL MECHANISM OF MOTIVATIONAL REFLECTION OF LEXIS IN LANGUAGES OF DIFFERENT STRUCTURES (BASED ON TREE AND MUSHROOM NAMES).....	14
<i>Vanchikova E.A.</i> SENTENCE PART – SEMANTIC ROLE – SYNTAXEME.....	18
<i>Dmitrieva E.I.</i> COMPARATIVE CONSTRUCTIONS AND CONTAMINATION	20
<i>Erofeeva I.V.</i> REPRESENTATION PARALLELS OF WAR CONCEPT IN MEDIA TEXT: 70 YEARS LONG	22
<i>Maksimenco A.V.</i> QUALITY CONCEPT USAGE IN COMMERCIALS (ON THE EXAMPLE OF WRISTWATCHES PRODUCT CATEGORY).....	25
<i>Rakhimova A.O., Akhmetvalieva I.N., Moldakhmetova S.S.</i> MODERN AND TRADITIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS	28

Pedagogical sciences

<i>Abdullaev A.</i> INFORMATION TECHNOLOGY USAGE AS A METHOD OF STUDENTS INFORMATIVE AND COMMUNICATIVE COMPETENCY FORMING	33
<i>Abdullaev A.A.</i> USING PUBLIC GAMES AT THE LESSONS OF PHYSICAL CULTURE.....	35
<i>Ataev Sh.A.</i> SIMILARITIES AND DIFFERENCES OF TRANSLATION AND MEDIATION CONCEPTS AS SPEECH ACTIVITY TYPES	37
<i>Akhmedova N.M., Vakhobov A.A.</i> USING INTEGRATIVE APPROACH IN THE TEACHING PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE.....	40
<i>Beisenova A.Zh., Shapiyeva G.E., Zhassulan E.</i> TEACHING ENGLISH AS MEANS OF ENGLISH COMMUNICATION BY MASTERING PRACTICAL GOALS.....	43
<i>Bekbaeva Zh.S., Asaubayeva A.K.</i> THE STUDY OF CRITICAL THINKING IN THE CONTEXT OF INTERACTIVE EDUCATION.....	45
<i>Belyaev G.Yu.</i> YOUTH SUBCULTURES AND INFORMAL COMMUNITIES IN THE SPHERE OF SOCIAL CONTACT AND COMMUNICATION WITH EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	51
<i>Vakhobov A.A.</i> COMPETENCY BUILDING APPROACH TO EDUCATIONAL PRACTICE ORGANIZATION IN COLLEGE.....	63
<i>Vakhobov A.A.</i> PATRIOTISM: SOURCE OF SPIRITUAL POWER	66

<i>Vorobyova V.A.</i> THE CONDITIONS OF SOFT SKILLS FORMING OF A CANDIDATE FOR A MASTER OF EDUCATION DEGREE (FOREIGN LANGUAGES STUDY FIELD)	68
<i>Ganieva R.R.</i> THE METHODOLOGY OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN NATIONAL GROUPS AND ITS SCIENTIFIC BASIS	72
<i>Gorenkov E.M., Bondarenko E.V., Bekbulatova S.M., Makashkalieva S.A., Mendalieva A.M., Plotnikova S.N., Sakhipova G.S., Serzhantova O.Yu., Utalieva L.Zh., Shanbaeva F.Sh.</i> TEAM RESEARCH OF THE INNOVATIVE TRANSFORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF EDUCATION PARTICIPANTS PROCESS OF PRESCHOOL CHILDREN	74
<i>Inatov A.</i> METHODIC FEATURES OF INNOVATION TECHNOLOGY IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL DISCIPLINES TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	76
<i>Ismoilova Sh.F., Sharipova M.E.</i> COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION AIMED AT VERBAL PROFESSIONAL COMMUNICATION	78
<i>Ostonov K.</i> GAME TEACHING METHOD USAGE IN MATHEMATICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS	81
<i>Pernebaeva G.B., Tursunova M.H.</i> THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODS PRAGMATICS (OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS)	83
<i>Rashidova F.M.</i> CONCEPTUAL APPROACH FOR FURTHER DEVELOPMENT OF TRAINING, LEARNING AND LANGUAGE ACQUISITION ASSESSMENT IN RECURRENT EDUCATION SYSTEM	86
<i>Sarbasov E.K., Tulepova S.I., Shagataeva Z.E.</i> PEDAGOGICAL SPECIALTY STUDENTS VOCATIONAL TRAINING DEVELOPMENT PROSPECTS IN THE CONTEXT OF COMPETENCE-BASED APPROACH	89
<i>Surkhaev M.A., Nimatulaev M.M., Magomedov R.M.</i> TEACHER ACTIVITY ASPECTS UNDER THE CONDITIONS OF EDUCATION INFORMATION SUPPORT	93
<i>Tikhomirova O.B.</i> EFFICIENT GAME USAGE PEDAGOGICAL CONDITIONS DURING ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN	95
<i>Tyazhina E.B.</i> ACTIVATION CONDITIONS OF STUDENT'S CREATIVE ACTIVITIES FOR SUCCESSFUL TRAINING	97
<i>Urasova M.B., Kuisinov O.A.</i> ON THE DESIGNING PROCESS AND ITS ROLE IN THE PROFESSORIAL DEVELOPMENT OF A TEACHER	99
<i>Khamzina Z.B., Baimakhanova A.B., Kudiyarbekova A.M.</i> PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE EXPERTS IN THE CONDITIONS OF CREDIT TRAINING SYSTEM	102
<i>Khamzina Z.B., Baimakhanova A.B., Kudiyarbekova A.M.</i> ROLE AND VALUE OF INDEPENDENT WORK IN FORMATION OF CREATIVE PERSONALITY AT STUDENTS	105

Shvedova Ya.V.
 PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF THE LEARNING
 ACTIVITY OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF HIGH PROFESSIONAL EDUCATION 108

Eloyan R.I., Babikova E.V.
 PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION TEACHERS EXPERTISE FORMATION 110

Psychological sciences

Agafonova S.V.
 EFFICIENT USE OF TECHNOLOGICAL CARD THE EDUCATION PROCESS
 FOR THE PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS 113

Akramov M.R.
 THE ISSUES OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT
 PSYCHOLOGICAL FEATURES STUDYING ACCORDING TO V.A. YASVIN 117

Anvarova D.M.
 THE PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR SCHOOL 119

Bakushkina E.S.
 REFORMATORY WORLD OF A MUSEUM 121

Bakushkina I.A.
 COLLECTIVE INTENTION AND ITS PERSPECTIVE IN THE PHYSICAL WORLD 124

Buravtsova N.V., Dmitrieva N.V.
 MASCULINE AND FEMININE CHARISMATIC
 IMAGES: A VIEW THROUGH THE PRISM OF ARCHETYPES 127

Dzhalilova S.H.
 THE ISSUE OF PROFESSIONALLY IMPORTANT
 QUALITIES IN PEDAGOGICAL ACTIVITY AND ITS FORMATION
 WHILE TRAINING IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION 130

Islamov V.A., Eleskin V.I.
 MILITARY PSYCHOEMOTIONAL STABILITY FORMATION
 FOR EXTREME CONDITIONS AT THE PHYSICAL EDUCATION LESSONS 133

Kedyarova E.A., Uvarova M.Yu.
 THE CORRELATION OF FRUSTRATION AND TYPE
 OF ATTITUDE TO PREGNANCY OF WOMEN OF CHILDBEARING AGE 136

Sociological sciences

Oksamitnaya S.N.
 INEQUALITY IN EDUCATION AND INTERGENERATION MOBILITY IN UKRAINE 140

Polovaya N.O.
 INFORMATION CULTURE: GENESIS PHENOMENA
 IN THE CONTEXT OF SOCIOLOGICAL CONCEPTUALIZATION 144

Chernysh Yu.A.
 SOCIAL POTENTIAL OF RELIGION IN MODERN RUSSIA 148

Philosophical sciences

Erendzhenova Yu.Yu.
 LAMA AND LEARNER-ALMS-GIVER –
 BASIC VALUES OF BUDDHISM OF TIBETANS AND OIRATS 150

Yazdanov U.T.
 PROFITABILITY DEGREE OF FORMING THE PUBLIC OPINION 153

СОДЕРЖАНИЕ

Филологические науки

<i>Абдурахманова Р.К.</i> РОЛЬ ДЕЙКТИЧЕСКИХ ПРОЕКЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	11
<i>Балтаева А.К.</i> УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ МЕХАНИЗМА МОТИВАЦИОННОЙ РЕФЛЕКСИИ ЛЕКСИКИ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИТОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ)	14
<i>Ванчикова Е.А.</i> ЧЛЕН ПРЕДЛОЖЕНИЯ – СЕМАНТИЧЕСКАЯ РОЛЬ – СИНТАКСЕМА	18
<i>Дмитриева Е.И.</i> КОМПАРАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ И ЯВЛЕНИЕ КОНТАМИНАЦИИ	20
<i>Ерофеева И.В.</i> ПАРАЛЛЕЛИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ВОЙНА» В МЕДИАТЕКСТЕ: ДЛИНОЮ В 70 ЛЕТ	22
<i>Максименко А.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНЦЕПТА «КАЧЕСТВО» В КОММЕРЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ (НА ПРИМЕРЕ ТОВАРНОЙ КАТЕГОРИИ «НАРУЧНЫЕ ЧАСЫ»)	25
<i>Рахимова А.О., Ахметвалиева И.Н., Молдахметова С.С.</i> СОВРЕМЕННЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	28

Педагогические науки

<i>Абдуллаев А.</i> О ПРИМЕНЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ	33
<i>Абдуллаев А.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ ИГР НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	35
<i>Атаев Ш.А.</i> СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ ПОНЯТИЯМИ ПЕРЕВОДА И МЕДИАЦИИ КАК ВИДАМИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	37
<i>Ахмедова Н.М., Вахобов А.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	40
<i>Бейсенова А.Ж., Шапиева Г.Е., Жассулан Е.</i> ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ ПУТЕМ ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ	43
<i>Бекбаева Ж.С., Асаубаева А.К.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В АСПЕКТЕ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ	45

<i>Беляев Г.Ю.</i> МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ И НЕФОРМАЛЬНЫЕ ОБЩНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ СОЦИАЛЬНОГО КОНТАКТА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С НИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	51
<i>Вахобов А.А.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ В КОЛЛЕДЖЕ	63
<i>Вахобов А.А.</i> ПАТРИОТИЗМ: ИСТОЧНИК ДУХОВНЫХ СИЛ	66
<i>Воробьева В.А.</i> УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО МАГИСТРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НАПРАВЛЕНИЕ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ»).....	68
<i>Ганиева Р.Р.</i> МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ И ЕЁ НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ	72
<i>Горенков Е.М., Бондаренко Е.В., Бекбулатова С.М., Макашкалиева С.А., Мендалиева А.М., Плотникова С.Н., Сахипова Г.С., Сержантова О.Ю., Уталиева Л.Ж., Шанбаева Ф.Ш.</i> КОМАНДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧАСТНИКОВ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	74
<i>Инатов А.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗАХ.....	76
<i>Исмоилова Ш.Ф., Шарипова М.Э.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЦЕЛЯХ УСТНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ	78
<i>Остонов К.</i> ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ИГРОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	81
<i>Пернебаева Г.Б., Турсунова М.Х.</i> ПРАГМАТИКА МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗОВ).....	83
<i>Рашидова Ф.М.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ДАЛЬНЕЙШЕМУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОБУЧЕНИЯ, ИЗУЧЕНИЯ И ОЦЕНКИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	86
<i>Сарбасов Е.К., Тулепова С.И., Шагатаева З.Е.</i> ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	89
<i>Сурхаев М.А., Ниматулаев М.М., Магомедов Р.М.</i> КОМПОНЕНТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	93

<i>Тихомирова О.Б.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	95
<i>Тяжина Е.Б.</i> ОБ УСЛОВИЯХ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ДЛЯ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ	97
<i>Уразова М.Б., Куйсинов О.А.</i> О СУЩНОСТИ И РОЛИ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧИТЕЛЯ.....	99
<i>Хамзина З.Б., Баймаханова А.Б., Кудиярбекова А.М.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ	102
<i>Хамзина З.Б., Баймаханова А.Б., Кудиярбекова А.М.</i> РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ.....	105
<i>Шведова Я.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	108
<i>Элюян Р.И., Бабикова Е.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	110
Психологические науки	
<i>Агафонова С.В.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	113
<i>Акрамов М.Р.</i> ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ПО В.А. ЯСВИНУ	117
<i>Анварова Д.М.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ	119
<i>Бакушкина Е.С.</i> ПРЕОБРАЗУЮЩИЙ МИР МУЗЕЯ.....	121
<i>Бакушкина И.А.</i> КОЛЛЕКТИВНОЕ НАМЕРЕНИЕ И ЕГО ПРОЕКЦИЯ В МАТЕРИАЛЬНОМ МИРЕ.....	124
<i>Буравцова Н.В., Дмитриева Н.В.</i> МУЖСКИЕ И ЖЕНСКИЕ ХАРИЗМАТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ АРХЕТИПОВ	127
<i>Джалилова С.Х.</i> ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ПЕДВУЗАХ.....	130

Исламов В.А., Елескин В.И.
ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ
УСТОЙЧИВОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К ДЕЙСТВИЯМ
В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ..... 133

Кедярова Е.А., Уварова М.Ю.
ВЗАИМОСВЯЗЬ ФРУСТРАЦИИ И ТИПА ОТНОШЕНИЯ
К БЕРЕМЕННОСТИ У ЖЕНЩИН РЕПРОДУКТИВНОГО ВОЗРАСТА 136

Социологические науки

Оксамитная С.Н.
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО
И МЕЖГЕНЕРАЦИОННАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В УКРАИНЕ 140

Половая Н.О.
ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА: ЯВЛЕНИЯ ГЕНЕЗА
В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ..... 144

Черныш Ю.А.
СОЦИАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕЛИГИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ 148

Философские науки

Эрендженова Ю.Ю.
ЛАМА И УЧЕНИК-МИЛОСТЫНЕДАТЕЛЬ –
ОСНОВНЫЕ ЦЕННОСТИ БУДДИЗМА ТИБЕТЦЕВ И ОЙРАТОВ 150

Язданов У.Т.
УРОВЕНЬ РЕНТАБЕЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ..... 153

Philological sciences
Филологические науки

UDC 8

THE ROLE OF THE DEIXIS PROJECTION IN THE LITERARY TEXT

R.K. Abdurakhmanova, Senior Scientific Assistant Degree-Seeking Applicant
Andizhan State University, Uzbekistan

Abstract. *In this article, the analyses of discursive text deixis is conducted. Our focus is deixis of narrative literature associated with the creation of the space framework, assessment of events and characters from the point of view of the observer, which has a definite position in space and time. This secondary deixis is also called narrative or deictic projection. It is not directly related to the speech situation. It is deixis of restatement, including narrative literature.*

Keywords: *deixis, discourse, literature, paradigm, projection, text.*

Text or type of discourse deixis was identified by Ch. Fillmore as one of the categories of deixis [18].

It should immediately make a reservation that kind of discourse and narrative deixis are different phenomena. It is important to dissolve the notion of discourse deixis, or text and narrative. The terms “discourse” and “text deixis” often used synonymously, although discourse and text are not synonymous. Discourse deixis is related to marking and the correlation of parts of the text. Narrative deixis or deictic projection associated with imaginary world, with artistic text. This secondary deixis.

In this article, discursive text deixis, which Ch. Fillmore defined, are not considered. Our focus is deixis of narrative literature associated with the creation of the space framework, assessment of events and characters from the point of view of the observer, which has a definite position in space and time. This “secondary deixis, also called narrative or deictic projection. It is not directly related to the speech situation. It deixis restatement, including artistic narrative. His property is the difference constituting the place of the speaker with a spatial reference point” [1]. Narrative deixis is an integral part of the literary text and is able to the text formed.

The role of the narrative deixis in the text formed so great that it was closely associated with almost all text categories. “All text categories, mandatory and optional, are intertwined and interdependent. Selecting any of them for the purposes of the study entails its isolation, resulting in clearer advocate ontological and paradigmatic characteristics of the category” [8]. These “intertwining and interdependence” text categories suggest that if deixis and its projection in fiction does not have the status of a text category, it is a sign.

Deictic projection take an active part in the formation of the paradigmatic and syntagmatic axes of a literary text and consequence, in the text formed. However, their status in the text has not been determined yet. First, to talk about a possible categorical status of deictic projection and the categories of text, it is necessary to define the term of text category. We cannot agree with N.P. Harchenko that there is still no strict definition of the text category concept, the authors suggest various divergent composition and establishes a categories hierarchy lists [16].

Description of the text in terms of its categories went down to a standstill to a certain extent. Among the main “stumbling block” questions about the status of text categories in a number of other categories, which linguistics operates; chargeability of the criteria of various text characteristics to the rank of its categories; on the principles of their classification. Regularity and limitations associated with features such as text, and the text of each individual; about the nature of the interaction of the various text categories; about the laws concerning the manifestations of language categories in the text, as well as other contentious issues.

To solve the problem of modeling the text semantics to the new theoretical and empirical data it is necessary to clarify the text category concept. Currently, a categorical “harness”, has more than fifty categories, which are very diverse properties of the text, so it seems very difficult to bring the text category to a common denominator [6].

Categories text determine its “qualitative features” [13], the most common and essential characteristics and features of its structure and content aspect, reflect patterns of text organization. M.J. Dymarskiy understood text category very peculiar. It is rather the status speech thinking product or material embodiment – in the form of text, discourse, literary text – the properties, characteristics and patterns of text organization [9]. While not denying the truth of M.J. Dymarskiy against separation of the above forms, note that the category term is hardly correct in this case.

It is necessary to define the place of the text in a number of categories of philosophical and linguistic categories. I.G. Miloslavskiy draws the following scheme of categorical hierarchy. The idea of conceptual categories, advanced by I.I. Meschanin that language should be identify some general ideas and concepts of objective reality, differently expressed in different languages. A.V. Bondarko introduces the concept of “function of semantic category”, the system of diverse linguistic resources that can interact to perform certain semantic functions. the core - morphological

category - peripherals - other means of expression of the value stands out inside the function of semantic category.

Thus, for example, stands out the function of semantic category of temporality and aspect. The core is the first morphological category of time, the second – the category of the form [11]. The next step in this hierarchy should be the category of text.

Under the category of text, I.R. Halpern understands “patterns of text organization” and their said grammatical categories. Despite almost synonymous use of the grammatical category terms and text category by I.R. Halpern, criteria for their distinction exist. Upon the review of O.P. Vorobev it is possible to make a comparison of text and grammatical categories [6, 26] and highlight the main differences between them.

1. The basis of the grammatical categories laid the conceptual [8, 12], or as a language understood by the re-fraction of logical-philosophical categories, or as a closed system of values of certain universal semantic features [4, 215]. Text categories based on the category speech thinking as a manifestation of activities related to communication and application of knowledge.

2. In terms of the leading grammatical category is the relationship of categorial opposition forms at particular role dispositive differences related to the principle of natural classification [2, 17]. At the same time, the semantics and structure of the text in terms of the manifestation of one category or another text can be described as optimal functional semantic field [15, 10.]. Such a field compared to lexical and grammatical fields is more comprehensive in content, the wearer mostly conceptual in nature, and not tied to specific linguistic means.

3. Implementation of the category of the text as opposed to the grammatical category is not regulated, but probabilistic in nature, since the rules of text linguistics in contrast to the traditional rules of gradual grammar. The main text for the correlation is not the nature of its formation with certain rules or “grammar”, and wide choice - grammatical, semantic and pragmatic.

4. In a sense, the grammar term correlated with the number of properties of the text, if they occur in the course of the text as a functional capacity of the morphological and syntactic grammatical categories [12]. This text is not only the prospect of pushing the boundaries of categories of text, but also allows you to review the features of a number of basic structural grammar categories.

For the chargeability of a property in the category of text, you should consider the following:

1. The importance of the role of a property or attribute of text in a number of other signs of this kind, regardless of its specificity for text;

2. the content side of the phenomenon (it is necessary that certain categories communicatively content invariant text, wherein the semantic variability, realized in the text using the multi-level system elements);

3. the formal side, using the criteria form, meaning and function.

Deictic projection meets all these requirements and, consequently, could claim the role of text category. They are required for artistic text. However, according to I.R. Halpern, text category is it signs. The work as a whole, as well as its parts, has a number of feature categories, which are interdependent and create text [7].

Thus, the term of text category, text sign and text property are used synonymously. In this case, the question itself about the status of deictic projection in a literary text is not justified. We believe that there is no need to introduce a new narrative deixis text category because it would have overloaded the existing categories of text. At the same time, in fact it would not change anything, because Text attribute and text category, as shown above, are synonyms. Synonyms with the term “category of the text” and “sign text property” does not allow entering the narrative deixis as a category of text.

I.R. Halpern offers a very compact list of text categories: integration, cohesion, retrospection, propection, a continuum of depth (overtones), presupposition, pragmatics and some others [7, 524]. Later the list grew; there were anthropocentric, local temporarily, relatedness (chronotope), conceptual, pragmatic orientation and others. There are objections to the selection of categories to the author, the reader, chronotope, which can considered “the resulting interaction of all or almost all types of text, departing from the scope of text as it is within the scope of the art of speech” [6, 25].

Transfer of the currently proposed text categories would take much space and did not contribute to problem solving. However, many authors recognize the excessive number of categories in the text. The appearance of a disproportionate number of them can be partly explained by the complexity of the categorization process. The difficulty lies in the lack of symmetry between language and logic, and there are many diverse opportunities for the transfer of a content [11, 31], in the naivety and spontaneity of language categorization [3, 6].

Excessive number of categories of text is misleading on the basic, typical and essential characteristics. Overload list of categories of text is one of the obstacles to the qualification of the narrative deixis as a category of text.

An important factor, which does not allow determining the narrative deixis as a category of the text is the fact that it is not inherent in all types of text, and literary text only.

Thus, for several reasons we believe the best term is “literary text” for deictic projection and narrative deixis. M.J. Dymarskiy provides “deictic mode of text”. Modus deixis character in the text is very likely, and the term is very convenient. It reflects many of the characteristics of the narrative deixis in a literary text. But M.J. Dymarskiy said “this term has somewhat different meaning as compared to those who invest in the term “deictic projection”. Deictic mode of text – “functional-semantic category of text (emphasis), based on the values of referential certainty / uncertainty of all the elements it contains subjective and chronotopic semantics” [9, 268]. The author explains this by the fact that in references itself the requirement of certainty and subjective elements chronotopic have an ontological character and apply to all voice products.

Deictic projection is a mandatory feature of literary texts involved in the formation of the structure and seman-

tics of the text, and forming paradigmatic syntagmatic text intersecting and partially forming the structural, pragmatic-semantic and conceptual categories of literary text.

The strong position of the text based on deictic projection: 80 % of titles contain references to person, place and time of the event and express a deixis or proper names. Which are adjacent to them on their semantic and functional characteristics; literary text is formed beginning with their help; literary text restricted and sealed the space-time frame of the work. This suggests deictic projection of literary text prerequisite structure formation.

The presence of the observer and his position is far away - close to the text relevant to assess the event and images of literary text view of the observer in space and in time affects the perception and understanding of the text. Consequently, deictic projection is a prerequisite for creating a surround vision of a literary text and its interpretation of its removal from a maximum of information.

Characters and chronotop of literary text formed by the description and indication of the person, place or time. Note deixis by using different language levels or IP. Description - using deixis of different levels. All lexical and grammatical units connected by a common idea of time and space and form a system of categories and the formation chronotop hero in a literary text units "subject-chronotopical semantics".

Given the relationship of deictic projection or narrative deixis, with almost all categories literary text can argued that they are required in a literary text. This feature and the property, and as a result, the category.

REFERENCES

1. Апресян, Ю. Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира / Ю. Д. Апресян // Семиотика и информатика. – М., 1986. – вып. 28. – С. 5–32.
2. Бондарко, А. В. О структуре грамматических категорий (отношения оппозиции и неопозитивные различия) / А. В. Бондарко // Вопросы языкознания. – 1981. – №6. – С. 17–28.
3. Борискина, О. О. Теория языковой категоризации: национальное языковое сознание сквозь призму криптокласса / О. О. Борискина, А. А. Кретов. – Воронеж : ВГУ, 2003. – 211 с.
4. Булыгина, Т. В. Языковая категория // Лингвистический энциклопедический словарь / Т. В. Булыгина, С. А. Крылов, Гл. ред В. Н. Ярцева – М. : Сов энцикл., 1990.
5. Валгина, Н. С. Теория текста: учеб. пос. / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 280 с.
6. Воробьева, О. П. Текстовые категории и фактор адресата / О. П. Воробьева. – Киев : «Вища школа», 1993. – 200 с.
7. Гальперин, И. Р. Грамматические категории текста / И. Р. Гальперин // Изв. АН СССР. Сер. лит и яз. – М., 1977. – Т. 36. – №6. – С. 522–533.
8. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
9. Дымарский, М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст / М. Я. Дымарский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 328 с.
10. Матвеева, Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий / Т. В. Матвеева. – Свердловск : Изд-во Урал. ГУ, 1990. – 172 с.
11. Милославский, И. Г. Морфологические категории современного русского языка / И. Г. Милославский. – М. : Просвещение, 1981. – 245 с.
12. Мороховская, Э. Я. Взаимодействие грамматических категорий в тексте / Э. Я. Мороховская // Текст и его категориальные признаки: Сб. науч. тр. – Киев : КГПИИЯ, 1989. – 108 с.
13. Мороховский, А. Н. К проблеме текста и его категорий / А. Н. Мороховский // Текст и его категориальные признаки: Сб. науч. тр. – Киев : КГПИИЯ, 1989. – С. 3–8.
14. Мурзин, Л. Н. О динамических законах текста / Л. Н. Мурзин // Текст как объект лингвистического и психолого-педагогического исследования. Тезисы докл. н.-теор. конф. – Пермь, 1982. – С. 46–47.
15. Тураева, З. Я. Лингвистика текста / З. Я. Тураева. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
16. Харченко, Н. П. Ретроспекция текста и лексико-грамматического средства обратнаправленной межфразовой связи в языке науки (К проблеме категорий текста) / Н. П. Харченко // Языковые категории в лексикологии и синтаксисе. Под ред. Н. А. Лукьяновой. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1991. – 189 с. – С. 179–185.
17. Языкознание. Большой Энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2 изд. – М : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
18. Fillmore, C. J. Santa Cruz Lectures on Deixis / C. J. Fillmore. – Bloomington : Indiana Univ. Linguistics Club, 1975. – 87 p.

Материал поступил в редакцию 12.05.15.

РОЛЬ ДЕЙКТИЧЕСКИХ ПРОЕКЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Р.К. Абдурахманова, старший научный сотрудник-соискатель
Андижанский государственный университет, Узбекистан

Аннотация. В данной статье анализируется роль дейктических проекций в художественном тексте. В центре нашего внимания находится дейксис художественного повествования, связанный с созданием пространственно-временной рамки произведения, оценкой событий и персонажей с точки зрения наблюдателя, который имеет определенную позицию во времени и пространстве. Это вторичный дейксис, называемый также нарративным или дейктической проекцией. Он не связан непосредственно с речевой ситуацией. Это дейксис пересказа, в том числе художественного повествования.

Ключевые слова: дейксис, дискурс, литература, парадигма, проекция, текст.

УДК 801 20 82 943.42

УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ МЕХАНИЗМА МОТИВАЦИОННОЙ РЕФЛЕКСИИ ЛЕКСИКИ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИТОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ)

А.К. Балтаева, магистр педагогических наук, преподаватель
Казахский Агротехнический Университет им. С. Сейфуллина (Астана), Казахстан

Аннотация. *Статья посвящена исследованию мотивации фитонимической лексики как универсального явления разноструктурных языков (английского, русского и казахского) на материале тематических групп наименований грибов, деревьев, кустарников, полукустарников. Несмотря на тот факт, что в последнее время многие лингвисты усиленно занимаются исследованиями в области сопоставительной мотивологии, отдельные фрагменты сопоставления лексических единиц с позиции теории мотивации нуждаются в дальнейшей разработке и дополнении.*

Ключевые слова: *МЯС (метаязыковое сознание), сопоставление, мотивация слова, мотивология.*

Сопоставление языков всегда вызывало особый интерес в науке. Первые компаративные труды были написаны еще в XIX веке представителями таких научных школ как школы Ф.Ф. Фортунатова и И.А. Бодуэна де Куртенэ. Сравнительные исследования того времени в основном проводились в грамматическом строе языков. Лингвисты того времени в большей своей части обращали внимание на сопоставление морфологической, фонетической и синтаксической систем, оставляя за «бортом корабля науки» лексическую систему. На протяжении многих лет в компаративистике положение дел в сопоставлении языков не менялось.

В конце XX века в период установления функционализма и антропоцентризма в современном языкознании лингвисты начинают острее осознавать необходимость изучения слова как языковой единицы, отражающей неязыковую действительность.

XXI век ознаменовал господство антропоцентрической парадигмы в современной лингвистике. Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что язык необходимо изучать в неразрывной связи с его носителем и пользователем – человеком. Язык является особым способом хранения и передачи информации, средством аккумуляции и трансляции национально-культурных ценностей; язык участвует в категоризации явлений действительности, в формировании структур знания и их репрезентации в сознании человека, являясь движущей силой в процессе познания мира; именно язык способствует пониманию современной ментальности нации, позволяет изучить все тонкости культуры народа.

Национальные особенности восприятия людьми мира, различные способы мышления и интерпретации языковой и неязыковой действительности, специфика языковых картин мира наиболее ярко высвечиваются на фоне сопоставления лексики различных языков, поскольку именно при помощи лексических средств языка человек стремится передать свои знания, впечатления и мироощущение. В связи с этим особое место занимает изучение мотивированного пласта лексики в аспекте осознания его носителями языка.

В исследовательской практике изучения мотивации слова традиционно применяют три подхода: словообразовательный, ономазиологический и семасиологический. При словообразовательном подходе исследование направлено на поиск закономерностей сочетаемости мотивирующего слова и словообразовательного форманта, определяющих тенденции словопроизводства различных групп лексики. Ономазиологический подход, в свою очередь, направлен на выявление принципов и закономерностей номинации предметов. При семасиологическом подходе мотивированное слово рассматривается как единица лексико-семантического уровня языка и исследуется с точки зрения семантической структуры, свойств, системных отношений. Данный подход, в отличие от словообразовательного и ономазиологического, предусматривает взгляд на мотивированное слово не только «как компонент лексической системы языка, но и как компонент метаязыкового сознания человека» [1, с. 11].

Исследование национальной специфики метаязыкового сознания человека целесообразно проводить в рамках сопоставительной мотивологии (методика мотивационно-сопоставительного анализа), т.к. основной целью сопоставительной мотивологии является изучение мотивированной лексики с позиции говорящего в плане осмысления и интерпретации им языковых единиц.

Сопоставительный аспект мотивологии появился благодаря научным трудам по сопоставительной лексикологии (Арнольд И.В., Гак В.Г.), семасиологии (Гудавичюс А.И.) и ономазиологии (Гинатуллин М.М., Блинова И.В.).

В.Г. Гак впервые провел фундаментальный анализ семантики русского и французского языков. А.И. Гудавичюс предоставил нам в своих трудах концепцию сопоставительной семасиологии (сопоставив русский и литовский языки), при этом считая, что изучение семантики лексических единиц в сопоставлении помогает вскрыть характерные черты отражения действительности в том или ином языке.

Мотивационно-сопоставительная концепция частично представлена идеями М.М. Гинатуллиной (принципы, способы и средства номинации птиц в русском, казахском и английском языках), В.К. Павела (сопоставление наименований птиц, грибов, растений, бытовых приборов, цветообозначений в диалектах молдавского языка), С.Г. Шафикова (структурно-семантические параметры номинации в русском и английском языках).

Сопоставительная мотивология, взявшая свое начало в описательной мотивологии, является одной из самых молодых и перспективных наук современного языкознания.

На данный момент на основе теории мотивации сопоставлены ТГ наименований птиц русского, украинского и польского языков (А.Д. Адилова), наименований птиц и растений русского и французского (И.Е. Козлова), русского и английского языков (А.С. Филатова), наименований птиц и растений славянских (русский, польский, болгарский) и тюркских (казахский, татарский) языков (А.Д. Жакупова-Адилова), наименований предметов домашнего обихода русского и немецкого языков (Н.А. Чижик). Отмеченные исследования касаются в основном различных неродственных (генетически далеких и разноструктурных) языков. В данных работах рассмотрены принципы и аспекты сопоставительного анализа лексической мотивации, а также разработана методика мотивационно-сопоставительного анализа, проведено исследование тематических групп с позиции мотивационного потенциала, представлены возможности лексикографирования результатов, полученных в ходе сопоставления языков.

Необходимо отметить, что результаты всех проведенных исследований представляют собой копилку фактического и теоретического материала, но в то же время существует потребность в исследовании явления мотивации языковых единиц новых лексических группировок.

Лексические единицы таких тематических групп как грибы, деревья, кустарники и полукустарники английского (германская группа), русского (славянская группа) и казахского (тюркская группа) языков, впервые комплексно проанализированы в мотивационно-сопоставительном аспекте. Представляя номинации определенного семантического поля, наименования грибов, деревьев, кустарников и полукустарников непосредственно связаны с миром человека. Эта лексика национально специфична, она связана с культурой народа и отражает черты, присущие национальному сознанию. Анализ данной лексической группы способствует повышению научного интереса в исследовании языка как средства передачи культуры и средства межкультурной коммуникации.

Описание метаязыкового сознания в сопоставительном аспекте проводилось на материале 100 наименований грибов, деревьев, кустарников и полукустарников русского языка, 61 казахского и 49 наименований английского языков.

В качестве основного источника исследования были использованы показания метаязыкового сознания носителей сопоставляемых языков (английский, русский, казахский), полученные в ходе проведения «направленного» психолингвистического эксперимента (эксперимент, в котором накладываются некоторые ограничения на выбор реакции с помощью дополнительных условий) в период с февраля 2011 по март 2012 гг.

Ведущими методами данного исследования являются метод научного описания и метод сопоставительного анализа, которые позволяют провести комплексный анализ лексики сопоставляемых языков в синхронии. Методы определяются целью и задачами исследования, а также спецификой рассматриваемого материала.

В рамках данных методов применялись следующие приемы:

1. для сбора материала – прием сплошной выборки и «направленного» психолингвистического эксперимента;
2. при описании материала – прием интерпретации лексических единиц;
3. при обработке результатов исследования – прием систематизации, классификации, интерпретации и статистической обработки.

При сборе языкового материала автор работы пользовался словарями, двуязычными и многоязычными переводными и толковыми словарями языков, а также специальной научной литературой по фитонимике, энциклопедическими справочниками и этимологическими словарями. Данный этап работы явился подготовительным, имея своей целью определение исходного списка слов и эквивалентов сопоставляемых языков. При этом использовалась техника приема идентификации лексических значений, которая заключалась в следующем:

1. составление списка слов одного языка с учетом латинского терминологического обозначения по двуязычным словарям-определителям;
2. корректировка списка слов одного языка по толковым, энциклопедическим словарям и справочным изданиям;
3. сводимость списков слов сопоставляемых языков в соответствии с латинским научным номенклатурным эквивалентом.

В качестве идентификатора в данной работе выступает латинское номенклатурное наименование гриба / дерева.

В ходе определения списка эквивалентных слов для МСА возникла проблема, связанная с существованием родовидовых наименований грибов и деревьев. В сопоставляемых языках имеются как однокомпонентные, так и двукомпонентные названия грибов и деревьев. Поскольку сопоставительно-мотивологическое исследование предполагает анализ однословных наименований, отбор языкового материала необходимо было осуществлять в соответствии с этим критерием, т.е. с ориентацией на родовое название гриба / дерева. Например, в русском языке есть несколько видов гриба *боровика* или как его еще называют *белого гриба*, отсюда и восемь наименований гриба – *боровик девичий* (*Boletus appendiculatus*) или *белый гриб девичий*, *белый гриб клиноногий*, *боровик коренастый* (*Boletus radicans*), *боровик красивоножковый* (*Boletus calopus*), *боровик красноватый* (*Boletus rubellus*), *боровик пастбищный* (*Boletus pascuus*), *боровик пороспоровый* (*Boletus porosporus*), *боровик припудренный* (*Boletus pulverulentus*), *боровик сетчатый* (*Boletus reticulatus*) или *белый гриб дубовый*. Для МСА избралось родовое название гриба *боровик*, соответствующий латинскому *Boletus*.

Результатом первого этапа работы явились таблицы, включающие алфавитный список слов в каждом языке (словники), и таблицы коррелятов (эквивалентов). Словники включают весь объем слов, извлеченных из источников, независимо от наличия / отсутствия их эквивалентов в других языках. В таблицу коррелятов входят эквивалентные лексические единицы, даже если эквиваленты имеются не во всех сопоставляемых языках. Анализ информации, представленный с помощью таких таблиц, предоставил возможность уже до проведения эксперимента определить границы допустимости межъязыковых сопоставлений.

Таблица 1

Сопоставляемые наименования грибов (фрагмент)

№	РЯ	АЯ	КЯ	ЛЯ
1.	Боровик (белый гриб)	Edible boletus	Жаңбырлық	Boletus edulis
2.	Дождевик (порховка)	Puffball	Жаңбыршы (шайтантемекі)	Lycoperdon
3.	Лисичка	Chanterelle	Түлкіжем	Cantharellus cibarius
4.	Масленок	Annulated boletus	Майқулақ	Suillus luteus
5.	Мухомор	Fly agaric	Шыбынжұт	Amanita muscaria

Таблица 2

Сопоставляемые наименования деревьев (фрагмент)

№	РЯ	АЯ	КЯ	ЛЯ
1	Красногал	Pussy willow	Қызыл тал	Salix acutifolia
2	Липа	Lime	Жеке	Tilia
3	Облепиха	Buckthorn	Маймылжидек	Hippophaë rhamnoides
4	Осина	Aspen	Көктерек	Pópulus trémula
5	Рябина	Mountain -ash	Шетен	Sórbus

После отбора и систематизации материала был проведен психолингвистический эксперимент.

Психолингвистический метод является современным методом исследования, широко и эффективно используемым при изучении лингвистической семантики, поскольку он предусматривает фиксацию результатов тех семантических процессов, которые непосредственно образуются в сознании носителей языка в ходе проведения эксперимента. Экспериментальное исследование плана семантики основано на конкретных данных о языке, получаемых от его носителей.

Ставя перед собой цель активизации метаязыкового сознания (МЯС) информанта, исследователь настраивает его на осознание, комментирование фактов языка, оказываясь «тем внешним побудителем, который направляет информанта от бездумного пользования языковыми фактами к их осмыслению, превращая их в объект языковедческого мышления» [3, с. 66].

С целью выявления особенностей осознания мотивированного пласта лексики носителями русского, казахского, английского языков автором был проведен эксперимент. В эксперименте приняли участие информанты-носители (лица в возрасте от 16 до 75 лет, независимо от уровня образования и социального положения) английского, русского и казахского языков, которым были предложены для осмысления наименования грибов, деревьев, кустарников и полукустарников, в результате чего получено порядка 35 метаязыковых реакций на каждое слово. Для экспликации мотивационной рефлексии говорящих были созданы условия, которые позволили обеспечить максимально полный объем метатекстов, демонстрирующих ассоциативность мышления, лежащую в основе мотивационных связей лексики.

Эксперимент проводился методом письменного анкетирования на родном языке испытуемых. Информантам предлагалось ответить на вопросы анкеты, стимулирующие языковую рефлексия по поводу значения предлагаемых в опроснике мотивированных слов. Всего для осмысления носителям русского языка было предложено 30 наименований грибов и 70 наименований деревьев, кустарников и полукустарников, казахского – 24 и 37, английского – 6 и 43. В итоге было получено для каждого языка около 1300 метатекстов.

В опросник были включены слова, которые на основании системных лингвистических критериев исследователем квалифицируются как мотивированные (слова с лексической и структурной мотивированностью, обнаруживающие связь с другими языковыми единицами на основе формально-семантического сходства, например, слово *голубика* соотносится со словами голубь, голубой и ежеВИКА, земляНИКА), полумотивированные (слова с частичной мотивированностью – лексической (БРУСника, БОЯРЫшник, МОЛЮЧай) и структурной (багряНИК, желтолозНИК), немотивированные (абрикос, инжир, ива). Языковой материал, «проанализированный» исследователем, в обязательном порядке должен быть подвергнут экспериментальной проверке. Только показания МЯС носителей языков, собранные в результате ПЛЭ, позволяют достоверно определить статус слова (мотивированный / полумотивированный / немотивированный) и способствуют выявлению «реальной психологической структуры значения языковых единиц» [3, с. 20].

В ходе «направленного» психолингвистического эксперимента информантам были предложены анкеты, содержащие не только вопрос, нацеливающий на рефлексия над мотивированностью (лексической и структурной) слова, но и образец подобной рефлексии, предложенный исследователем: «Как Вы думаете, почему именно так называется этот гриб / дерево? Что лежит в основе его названия? Например, *дубовик* – гриб, который растет в

дубовых роцах или около дубов». Это один из главных вопросов эксперимента, проводимого в рамках МСА. Он предполагает выявление осознания лексической мотивированности слова носителями языков. Ожидалось, что, если мотивированность слова (полная или частичная) осознается информантом, в метатексте будет содержаться слово, сигнализирующее о степени его мотивированности. Для осмысления носителям трех языков были предложены эквивалентные наименования растений, соотношенные исследователем с латинским международным номенклатурным наименованием. Например, [*Empetrum nigrum* L.] – РЯ *вороника* – АЯ *crowberry* – КЯ *сүзідек*. Показания МЯС носителей РЯ следующие: «черные ягоды схожие с вороньим глазом» (12), «ягоды, которые клюют вороны» (20), «гнездятся вороны» (6), не знаю (4); АЯ – «sweet and black» (4), «has black berries» (20), «crows nest there and like the berries» (10) (перевод: «кустарник, ягоды которого черные и сладкие», «кустарник, где гнездятся вороны и ягодами которого они питаются»); КЯ – «ағаштың тамыры суды көп қажет етеді» (4), «жидектердің ішінде көп су бар» (26) (перевод: «дерево, у которого ягоды содержат много вод», «дерево, корням которого требуется много воды»); [*Vaccinium* L.] – РЯ *голубика* – АЯ *blueberry* – КЯ *көкжидек*. Показания МЯС носителей РЯ следующие: «ягоды голубого цвета» (24), «им питаются голуби» (4); АЯ – «sweet and blue» (24), «it grows blue berries» (4) (перевод: «кустарник со сладкими ягодами голубого цвета», «кустарник с ягодами голубого цвета»); КЯ – «жидектің жемісі көк болып келгендіктен» (35) (перевод: «кустарник, ягоды которого имеют голубой цвет»).

Анализ показаний МЯС проводился с точки зрения содержания и актуализации мотивационных связей.

Результаты МСА метавысказываний с точки зрения актуализации мотивационных связей являются доказательством действия механизма мотивационного ассоциирования, который у представителей разных языковых сообществ протекает приблизительно одинаково, что подтверждает мысль об универсальности явления мотивации слов.

Основным итогом исследования стало выявление общности и специфики явления мотивации слов в английском (American-English), русском и казахском языках.

Гипотеза исследования состоит в том, что механизм мотивационной рефлексии является универсальным языковым механизмом для различных лексических тематических групп и языков.

Результаты, полученные в ходе исследования, вносят вклад в дальнейшее развитие теории мотивации, расширяя спектр сопоставляемых языков.

Данные, полученные при сопоставлении языковых единиц тематических групп лексики флоры (грибы, деревья, кустарники, полукустарники) русского языка с казахским и английским языками, дополняют имеющееся представление о специфичности мотивированного пласта лексики.

Основные положения и выводы исследования могут найти применение в изучении русской, казахской, английской языковых картин мира, национальной специфики сопоставляемых языков.

Практическая ценность работы также заключается в возможности использования результатов исследования как в лексикографической практике при составлении терминологических словарей, так и в учебно-педагогическом процессе при составлении и разработке элективных курсов по теории и практике межкультурной коммуникации, по изучению языка и культуры, по интерпретации текста, а также по лексикологии.

Данное исследование является предпосылкой для разработки теоретической и практической базы сопоставления трехязычного толкового словаря лексики флоры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинова, О. И. Мотивология и ее аспекты (2-е издание стереотипное) / О. И. Блинова. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. – 11 с.
2. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М., 1985. – 396 с.
3. Жакупова, А. Д. Сопоставительная мотивология: методы и аспекты / А. Д. Жакупова. – Кокшетау : Келешек-2030, 2009. – С. 126.
4. Манакин, В. Н. Сопоставительная лексикология / В. Н. Манакин. – Киев, 2004. – С. 82.
5. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ, Восток-Запад, 2007. – 315 с.
6. Ростова, А. Н. Обыденное метаязыковое сознание: статус и аспекты изучения / А. Н. Ростова // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: Межвузовский сб. науч. статей. – Отв. Ред. А. Н. Ростова. – Кемерово-Барнаул : Изд-во Алтайского ун-та, 2008. – С.49–58.

Материал поступил в редакцию 28.04.15.

UNIVERSAL MECHANISM OF MOTIVATIONAL REFLECTION OF LEXIS IN LANGUAGES OF DIFFERENT STRUCTURES (BASED ON TREE AND MUSHROOM NAMES)

A.K. Baltaeva, Master of Pedagogical Sciences, Professor
Kazakh Agrotechnical University named after S. Seifullin (Astana), Kazakhstan

Abstract. The article deals with phytonimic vocabulary motivation as a universal phenomenon of languages with different structures (English, Russian and Kazakh) based on thematic name groups of mushrooms, trees, shrubs and dwarf shrubs. Despite the fact that in recent years, many linguists are involved in research in the field of comparative motivology, some fragments of lexical units are in need of further development and expansion from the perspective of motivation theory.

Keywords: metalinguistic awareness, comparison, motivated words, motivology.

УДК 811.133.1'367

ЧЛЕН ПРЕДЛОЖЕНИЯ – СЕМАНТИЧЕСКАЯ РОЛЬ – СИНТАКСЕМА

Е.А. Ванчикова, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики французского языка
Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается эволюция от члена предложения к синтаксеме, которая является минимальной единицей синтаксиса и в отличие от других единиц, обладает трёхмерностью, т.е. имеет синтаксические, морфологические и семантические свойства. Семантика синтаксемы совпадает с существующим в лингвистике инвентарём семантических актантов. Синтаксема даёт возможность представления предложения как комбинации синтаксем, что позволяет изучать его интегрально, не разделяя предложение на синтаксический и семантический уровни.*

***Ключевые слова:** члены предложения, синтаксема, функциональный синтаксис, семантическая роль, пропозиция, синтаксемный анализ.*

В начале третьего тысячелетия система членов предложения, являющаяся наследием формально-логического подхода к языку, остаётся базовым понятием, которое переходит из грамматики в лингвистику. Действительно, «...строение предложения воспринимается сквозь призму системы членов предложения. Восходящая к далёким временам античности и средневековья, сложившаяся в основном на ранних стадиях развития грамматической и логической мысли, многократно подвергавшаяся позже критике, система членов предложения остаётся основным способом представления его синтаксической структуры» [1, с. 19]. Среди зарубежных учёных к отказу от традиционных понятий подлежащего и сказуемого призывал Л. Теньер, считая их пережитком той эпохи, когда вся грамматика строилась на логике [6]. К сожалению, не существует универсальной формальной методики выделения членов предложения, что приводит к неопределённости и расплывчатости основных синтаксических понятий. Особая теоретическая неясность касается второстепенных членов предложения, побуждавшая многих лингвистов отказаться от них, а также отсутствие строгих методов исследования дополнения, определения и обстоятельства. Теория второстепенных членов предложения имеет много слабых мест, в частности описание слова как дополнения или определения в одних случаях или же как дополнения или обстоятельства в других. В настоящее время предложение воспринимается как комбинация главных и второстепенных членов предложения, которые отражают его синтаксическую структуру. Традиционное определение синтаксической функции не вмещает всего семантического многообразия элемента, занимающего позицию данного члена предложения. Наиболее показательной в данном плане является синтаксическая позиция подлежащего, в которой может находиться не только производитель действия, но и его адресат: *Pierre reçoit un livre*, инструмент: *Le couteau coupe bien*, и даже локатив: *Le tiroir contient des clefs*. Названные характеристики отражают семантические роли (глубинные падежи) этих трёх подлежащих. Концепция глубинных падежей, автором которой был Ч. Филлмор [4, с. 405], перерастает в теорию семантического синтаксиса, которая вводит понятие глубинной, или семантической структуры предложения, состоящей из предиката и его актантов. Синтаксическая структура предложения получает название поверхностной, а анализу подвергается глубинная структура, т.е. предложение разделяется на два уровня: синтаксический и семантический. Инвентарь семантических актантов варьируется от исследователя к исследователю, но основные функции повторяются в различных классификациях [5, с. 125-126], [3, с. 414]. Инвариантными семантическими ролями являются следующие: агенс, экспериенсив, объект, инструмент, адресат, локатив.

Изучение семантической структуры (пропозиции) проливает свет на многие лингвистические явления и является революционным по сравнению с традиционным синтаксисом, изучающим чисто синтагматические связи между словами. Вместе с тем, разделение предложения на уровни и их изучение в отрыве одного от другого, создаёт два отдельных синтаксиса: синтаксический и семантический. Современное развитие лингвистики позволяет изучать предложение интегрально, не разделяя его на уровни. Такую возможность даёт новая минимальная единица синтаксиса – синтаксема. Вопреки традиционному представлению о двустороннем характере языкового знака (член предложения имеет морфологическую и синтаксическую характеристику), обосновывается тройственный критерий идентификации языковой единицы, в котором неразрывно взаимодействуют семантика, морфология и синтаксис [2, с. 19]. Новая единица представляет единство формы, содержания и имеет определённые морфологические характеристики. Трёхмерность синтаксемы заключается во взаимодействии её морфологических, семантических и синтаксических признаков.

Морфологический уровень предполагает учёт частей речи, из которых состоят синтаксемы. Поскольку существительные в основном обозначают субстанцию, глаголы – процессы, а прилагательные и наречия – характеристики субстанций и процессов, логично различать субстанциальные, процессуальные и качественные синтаксемы.

Синтаксическая роль синтаксемы обусловлена её синтаксической позицией и соответствует носителю

предикативного признака и самому предикативному признаку, которые образуют грамматическую основу предложения. Различные синтаксемы могут также быть зависимыми компонентами основных и вторичных предикативных отношений.

Говоря о семантической идентификации синтаксемы, необходимо применить теорию семантического синтаксиса, в частности, существующие семантические роли и типы предикатов. В позиции предикативного признака возможно различать акциональные, стативные, квалитативные синтаксемы, а в актантных позициях – агентивные, локативные, инструментальные, объектные и др. синтаксемы.

Все три подхода – синтаксический, семантический и синтаксемный, могут быть проиллюстрированы на анализе предложения *Le tiroir contient des clefs*. Так, в рамках традиционного синтаксиса данное предложение предстаёт как комбинация членов предложения: подлежащее - *le tiroir*, сказуемое – *contient* и прямое дополнение – *des clefs*. В семантическом синтаксисе появится модель этого предложения, состоящая из предиката и его семантических ролей: локатив – предикат – объект. Интересно, что семантическая функция объекта соответствует синтаксической функции прямого дополнения, а роль локатива не является типичной для подлежащего. Синтаксемный анализ представляет это предложение как комбинацию синтаксем: субстанциальная локативная носителя предикативного признака, процессуальная стативная предикативного признака и субстанциальная объектная в позиции зависимого компонента. В таком анализе учитывается тройственная характеристика каждого компонента предложения, что позволяет принимать во внимание как синтагматические связи между словами и их морфологические особенности, так и семантическое наполнение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 368 с.
2. Золотова, Г. А. К проблеме соотношения семантики, морфологии и синтаксиса / Г. А. Золотова // Теоретические проблемы функциональной грамматики. Материалы Всероссийской научной конференции 26-28 сент. 2001г. Отв. ред. А.В. Бондарко. – СПб. : Наука, 2001. – С. 19–20.
3. Мустайоки, А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам / А. Мустайоки. – М. : Языки славянской культуры, 2006. – 512 с.
4. Филлмор, Ч. Дело о падеже / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Наука, 1981. – С. 369–495.
5. Riegel, M. Grammaire méthodique du français / M. Riegel, J.-Ch Pellat, R. Rioul // Paris : PUF, 1994. – 646 p.
6. Tesnière, L. Eléments de syntaxe structurale / L. Tesnière // Paris : Klincksieck, 1965. – 670p.

Материал поступил в редакцию 20.04.15.

SENTENCE PART – SEMANTIC ROLE – SYNTAXEME

E.A. Vanchikova, Candidate of Philology, Associate Professor
of the French Language Theory and Practice Department
Linguistics University of Nizhny Novgorod, Russia

Abstract. *This article considers the evolvement from sentence part to syntaxeme, which is the smallest part of syntax and, unlike the others, is three-dimensional, which means it has syntactical, morphological and semantic features. Syntaxeme semantics matches with the current set of semantic actants in linguistics. Syntaxeme gives the opportunity of sentence presentation as a set of syntaxemes, which allows studying it integrally, not dividing the sentences on syntactic and semantic levels.*

Keywords: *sentence parts, syntaxeme, functional syntax, semantic role, proposition, syntaxeme analysis.*

УДК 811.111

КОМПАРАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ И ЯВЛЕНИЕ КОНТАМИНАЦИИ

Е.И. Дмитриева, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки-5»,
член Союза переводчиков России и Нью-Йоркской Академии Наук, профессор РАЕ
Московский государственный университет путей сообщения, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу нового явления в грамматике английского языка – контаминированным компаративным конструкциям. Анализируются изменения, которым подвергаются ранее описанные синтаксические конструкции. Структурные изменения описаны при помощи формул. Сопоставляются существующие определения контаминации. Материалом исследования послужили современные словари разговорной лексики и фразеологии английского языка.

Ключевые слова: контаминация, компаративные конструкции, союз, превосходная степень.

Сравнительные конструкции со значением равенства являются широко употребительными и играют важную роль в речи, т.к. являются речевой реализацией важной мыслительной операции – сравнения.

Можно выделить адъективные и адвербиальные конструкции со значением равенства.

Основным средством, образующим адъективные компаративные конструкции со значением равенства в английском языке, являются союзы *as u like*. Проведенный нами анализ адъективных компаративных конструкций, содержащих данные союзы, показал: число случаев употребления союза *as* превосходит число случаев употребления союза *like*. В дальнейшем мы будем рассматривать конструкции с данным союзом.

При помощи данного союза образуются следующие конструкции:

a) (as)+ A+ as+ N

This included interference as subtle as "brain radiation".

They heard Rocher's voice as emotional and crystalline as a violin.

Первым компонентом данной конструкции является имя прилагательное, третий компонент может быть выражен именем нарицательным, именем собственным или субстантивным словосочетанием.

б) V_{link} +(as)+A + as + N

Its names are as old as history itself.

His words were as hard as the rock walls.

Первым элементом данной адъективной конструкции является глагол-связка, за ним следует имя прилагательное. Четвертый компонент может представлять собой как нарицательное существительное, так и имя собственное или субстантивное словосочетание.

Разновидностью подобных конструкций можно считать отрицательные конструкции, образованные по модели: *not+so(as)+A+as+N*:

She was not as beautiful as the women he knew.

Так же, как и адъективные компаративные конструкциями, адвербиальные конструкции английского языка, обозначающие равенство, образуются в большинстве случаев при помощи союза *as*. Адвербиальные компаративные конструкции с союзом *as* можно представить в виде следующей схемы: *VI+(as)+Adv + as + N+(V2)*:

Despite the sweltering heat on the deck of the dive boat, the words had chilled her to the bone, Kohler's emotionless tone hurting as much as the news.

Peter, I'm sure you know as well as anyone, this symbolizes the Winding Staircase of Freemasonry.

Первым конституентом данной конструкции является глагол, третьим – наречие в положительной степени, пятым компонентом может быть как имя собственное, так и нарицательное существительное или местоимение. Шестой элемент конструкции может отсутствовать или может быть выраженным вспомогательным или модальным глаголом.

Разновидностью подобных конструкций можно считать отрицательные конструкции, образованные по модели: *V+not+so+Adv+as+N*. Данная конструкция является нечастотной.

Приведенные выше конструкции описаны в научной литературе и подробно изучены. Однако, в последнее время наблюдается такое явление, как контаминация подобных конструкций.

Под контаминацией, вслед за Д.Э. Розенталем, мы понимаем образование нового выражения путем скрещивания, объединения частей двух выражений. Еще одно определение данного явления приводится О.С. Ахмановой: взаимодействие языковых единиц, соприкасающихся либо в ассоциативном, либо синтагматическом ряду, приводящее к их семантическому или формальному изменению или к образованию новой языковой единицы.

В рамках рассматриваемой нами проблемы контаминация проявляется в появлении конструкций, основанных на использовании союза *as...as* в сочетании с превосходной степенью основания сравнения. Например,

to do the work as best as you can или *room service as worst as the aircon unit*. Ранее подобные конструкции рассматривались исключительно как нарушение языковой нормы.

В настоящее время подобные обороты зафиксированы в форме идиом в ряде словарей (<http://idioms.thefreedictionary.com>, словарь разговорной лексики <http://www.urbandictionary.com>).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о появлении в современном английском языке (на данный момент, в сфере бытовой, повседневной коммуникации), двух новых моделей компаративных конструкций:

адъективной (*as*)+ *A(sup)*+ *as*+ *S* и адвербиальной *VI+(as)+Adv(sup)* + *as* + *S*, где *sup* обозначает суперлативную форму элемента, а *S* – предложение, являющееся в данном случае стандартом сравнения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абросимова, Е. А. Об одном «нестандартном» классе компаративных конструкций / Е. А. Абросимова, М. А. Стрекнев // Вопросы романо-германского языкознания. – Саратов, 1997. – Вып. 12.
2. Абсаматов, С. Б. Структурно-семантические особенности синтаксических единиц со значением сравнения: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / С. Б. Абсаматов – Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Волгоград, 1997.
3. Биренбаум, Я. Г. Грамматическая сочетаемость сравнительных степеней // Лексико-грамматическая сочетаемость в английском языке: Межвуз. сб. науч. тр. / Я. Г. Биренбаум / Редкол.: М. В. Буковская (отв. ред.) и др.; Челябин. гос. пед. ин-т. – Челябинск, 1987.
4. Дмитриева, Е. И. Компаративные синтаксические конструкции в английском, русском и немецком языках / Е. И. Дмитриева // ФИЛОЛОГОС. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2012. – Вып. 12. – С. 17–27.
5. Жаркова, У. А. Синтаксис сравнения. Логико-лингвистический подход: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / У. А. Жаркова. – Пермь : Перм. гос. ун-т, 2004.
6. Туранский, И. И. Компаративные фразеологические единицы и сравнительные обороты в разговорной речи / И. И. Туранский // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи: Межвуз. сб. науч. тр. / Редкол.: Ю. М. Скребнев (отв. ред.) и др.; Горьковский гос. пед. ин-т им. М. Горького и др. - Горький, 1987.
7. <http://idioms.thefreedictionary.com>
8. <http://www.urbandictionary.com>

Материал поступил в редакцию 28.04.15.

COMPARATIVE CONSTRUCTIONS AND CONTAMINATION

E.I. Dmitrieva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Department “Foreign Languages-5”,
Member of Union of Translators of Russia and New York Academy of Sciences,
Professor Russian Academy of Natural History
Moscow State University of Railway Engineering, Russia

Abstract. *The paper dwells upon a new phenomenon in the English grammar— contaminated comparative constructions. The recent changes in the previously described constructions are analyzed and described by means of formulas. The existing definitions of the term “contamination” are compared. The research is based on the material of modern colloquial and idiomatic dictionaries.*

Keywords: *contamination, comparative constructions, conjunction, superlative degree.*

УДК 811 + 002. 703.0

ПАРАЛЛЕЛИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ВОЙНА» В МЕДИАТЕКСТЕ: ДЛИНОЮ В 70 ЛЕТ

И.В. Ерофеева, доктор филологических наук, профессор
Забайкальский государственный университет (Чита), Россия

***Аннотация.** В статье представлен лингвокультурологический анализ концепта «война» в пространстве медиатекста. Сформулирована актуальность проблемы в контексте психологии массовой коммуникации. Репрезентация концепта в доминирующих потоках современных российских СМИ включает основные смыслы национальной картины мира о войне, ярко представленные как в русской классической литературе, так и в публицистике Великой Отечественной войны. Результаты исследования демонстрируют смысловые аналогии и лексические параллели, объединяющие медиатексты различных эпох.*

***Ключевые слова:** концепт «война», медиатекст, репрезентация, ценности, национальная модель мира.*

70 лет прошло после Нюрнбергского процесса, судившего нацистских преступников за совершенное насилие и смерть миллионов людей. Сегодня каждый день российские СМИ вынуждены рассказывать о новых преступлениях и продолжающейся войне, в которой гибнут близкие нам по крови и истории люди. Лингвокультурологический анализ репрезентации концепта *война* в общем медиатексте современных печатных и электронных СМИ стал целью данного исследования. Первоначально выдвинутая гипотеза о дублировании русского нарратива о войне, а также одновременной объективации духовных кодов нашей культуры в современном информационном пространстве нашла своё оправдание. Медиатекст является пространством репрезентации национальной модели мира языковой личности автора, под которой мы подразумеваем определённую систему духовных ценностей, зафиксированную в языковых системах и обусловленную ментальными представлениями конкретной национальной общности. Эмпирическую базу исследования составили более 200 текстов российских газет 2014–2015 гг. («Российская газета», «Аргументы и Факты», «Эффект», «Комсомольская правда», «Взгляд», «Известия») и телеканалов («Первый канал», «Россия 1», «Россия 24», «НТВ»).

Современные рыночные СМИ тяготеют к яркому и интенсивному воплощению теории «чёрных зеркал». Негатив и отрицание в противовес позитивному и созидательному, смерть как антоним жизни, тьма и зло против солнца, света и добра – основные крючки медийного «чёрного квадрата», позволяющего привлечь и удержать внимание аудитории

З. Фре(о)йд полагал, что инстинкт смерти является определяющим мотивом в поведении людей. Известно, что отец психоанализа был восхищён успешной реализацией своего тезиса нацистами в период Второй мировой войны и даже подарил свою книгу Муссолини, назвав его «героем культуры». В рамках классического психоанализа агрессивность есть не просто реакция на раздражение, это импульс, обусловленный природой *Homo Sapiens*, поэтому войны неизбежны, утверждал Фрейд, и отказал Эйнштейну в просьбе подписать обращение учёных, протестующих против начинающейся войны. Враждебность благотворна, рассуждал психолог и его последователи, она позволяет избавиться от «инстинкта драчливости» (В. Макдуггал), способствует стабильности и установлению чувства общности в социуме. В XX веке в политических коммуникациях и в теории информационно-психологической войны появилась аргументированная технология «управляемой ненависти», именно реализация подобной техники в течение 20 лет на Украине породила маниакальное русофобство.

Сценарий развертывания концепта *война* в доминирующих информационных потоках СМИ включает основные смыслы национальной картины мира о войне, ярко представленные в русской классике: М. Лермонтов, Л. Толстой, М. Булгаков, В. Быков, Ю. Бондарев и др. Известные когнитивные модели закреплены в повторе в отечественном медиадискурсе: война – преступление против человечества – бедствие и невосполнимые утраты – бессмысленная бойня – «слава, купленная кровью» (М. Ю. Лермонтов). Современный контент о войне навеивает, в том числе, откровенные аналогии с публицистикой Великой Отечественной войны. Несомненно, современный медиадискурс и дискурс Второй мировой – пространства разнопорядковые. Тем не менее, в данных текстовых пространствах возможно выделить и обозначить интенсивную активизацию одних и тех же концептов: патриотизм, соборность, русская земля.

Неравнодушная аудитория современных российских СМИ, в том числе благодаря искусному информированию о событиях на Юго-Востоке Украины, несмотря на внешние обстоятельства и экономические трудности в стране, объединяется в едином порыве любви к своему Отечеству, демонстрирует «скрытую», как говорится в физике, теплоту патриотизма» (Л. Н. Толстой), что выливается в рамках патерналистской модели взаимоотношений в возрастающий в геометрической прогрессии уровень доверия граждан к президенту. Во время Второй мировой войны патриотизм лёг в основу государственной идеологии, ситуация обязывала к мобилизации всех сил и средств народа на разгром врага. В начале войны в директиве Совнаркома от 1941 года была разработана специальная программа, в которой говорилось о необходимом изменении сознания человека. От-

ныне редакции не просто информировали о положении дел на фронтах и в тылу, но и обучали искусству победы, воспитывали своеобразную парадигму мышления, которая предполагала особое отношение к человеку, родной земле и её врагу, заряжала людей необходимыми чувствами и стремлением к победе. В информационном пространстве патриотизм – базовый компонент в искусстве побеждать.

Инструментарий по воздействию на сознание людей, используемый в медиатекстах о войне, поражает многообразием и цельностью. Экстремальные ситуации в журналистике обязывают к открытиям и озарениям. Так, медиатекст Великой Отечественной подарил образец удивительного соединения эффективной психотехники, эстетической свободы и художественного вкуса. В журналистику вынужденно пришли талантливые художники слова: А. Толстой, М. Шолохов, К. Симонов, А. Твардовский, Б. Горбатов, И. Эренбург и др.

Репортажи с места событий современных журналистов создаются в колоссальном напряжении физических сил и возможностей, но при этом медиатексты практически лишены клипмейкерства (вырисовывания картин по принципу «максимум эмоций – минимум сознания»), авторы предлагают осмысление ситуации через судьбы, лица, синхрон. Смыслы и социокоды отечественной культуры органично поддерживают предлагаемый «эффект присутствия»: Александр Рогатки, Александр Евстигнеев, Николай Долгачев, Евгений Поддубный, Евгений Решетнёв, Станислав Назаров и др.

Современные журналисты в своих материалах подчёркивают почти мистические переплетения войны на Донбассе с историей Великой Отечественной войны. Встречаются параллели текстовых отрезков: «В печку ушла вся березовая аллея, вся жизнь», «Канонада не смолкала до утра», «Сергей до войны пахал землю в совхозе, был тракторист – стал артиллерист» (Евгений Решетнёв) – «Вокруг блиндажей березы как бы истекают кровью», «Иногда вечером, когда вдруг замолкает дневная канонада», «Музыканты стали сапёрами или минометчиками» (Илья Эренбург). В целом образная система публицистики Эренбурга перерастает в метод «наглядного изображения» современного ТВ-репортажа: «вместо деревни – трубы», «железо выело воронки», «обломанные осколками мин деревья», «ослепшие глаза окон домов», «черные сожжённые города», «вздыхающая старая мать», «лица людей высечены из камня. В глазах суровость, уверенность. Обветренные, обгоревшие, обстрелянные солдаты»¹. Журналисты «Комсомольской правды» Александр Коц и Дмитрий Штеин замечают: «Многие бойцы признавались, что подосознательно чувствуют эту связь времен. Во время той, вроде далёкой войны, Дебальцево также брали два раза... Превращая Дебальцево в укрепленный, украинские войска повторили оборонительную стратегию немецких генералов» (Комсомольская Правда. 2015. 6 февраля).

Композиционный рисунок репрезентации *войны* объединяет повторяющиеся словесные комплексы «разрушение общества», «гуманитарная катастрофа», а также детализированные образы хаоса, разрухи, голода, полутёмных подвалов – бомбоубежищ. Лексическая макроструктура текстов разных жанров и каналов коммуникации многократно подчёркивает параллели с Великой Отечественной войной: «Мы все это видели много раз. Может, в прошлой жизни, может, на фото корреспондентов Великой Отечественной или в киноэпопее "Освобождение"» (Комсомольская Правда). Образная сеть текста иллюстрирует сказанное – «горящая Украина», «плачущие женщины и дети», «голодные старики», «дома с зияющими крышами», «разбитые опустошённые здания», «после жестких боев город напоминает город-призрак – почти все жители бежали, многие дома разрушены» (АиФ, февраль).

В классических традициях русского нарратива выдержано противопоставление «Мы – Они». Предметно-образная сторона концепта *войны* представляет собой антиномию противостояния Востока и Запада, русской и иной культуры, сталкиваются два разных аксиологических типа Текста. В СМИ групповой конфликт представлен с помощью технологий «героизации» и «демонизации» (у достойного героя должен быть настоящий враг). Противопоставление «Мы – Они» выдержано в классических традициях дихотомического русского нарратива, в рамках которого враг изображён сугубо отрицательно (такowymi, например, были Батый, Мамай, Тохтамыш, Наполеон, Гитлер и др.). В медиатексте Великой Отечественной войны доброе начало ассоциировалось с образом Советской России, вербализацию которого отличает исключительно положительный коннотативный ореол: страна творчества, победоносная Красная Армия, победоносный Военно-морской флот, Могучая Советская Родина, доблестные воины Красной Армии, Великая Советская держава, растёт и крепнет мощь Советского государства. Другая сфера дихотомии связана с гештальтом фашистской Германии, который воспроизводится с помощью лексики с отрицательной коннотацией: тупое солдафонство, самодовольство, фашистские разбойники и бандиты, изверги, наёмные псы хищных немецких банкиров, гитлеровские людоеды (способные издавать лишь «визгливые крики») ².

Современный медиадискурс отражает идентичную полярность образной системы. С одной стороны – бойцы ДНР / защитники своей земли / «люди с характером» / «мученики Донбасса», в характеристике которых используются традиционные модели «мать – сыра земля», «воины, вставшие на защиту самого дорогого: родной матери, земли – невесты»³ «один в поле не воин» («Мы все держимся, надо только держаться вместе»). Россия 1). С другой стороны – боевики Майдана / «фальшивые солдаты против фальшивой власти» / «отъявленные головорезы» / «киевляне, с герметическими отсеками в головах». Образ Петра Порошенко прочно закрепился в театральном ассоциативном ряду: Клоун, Факир («Хоть факир и не был пьян, но фокус не удался»), Актёр, шоколадный Король. Слабее обозначены ассоциативные связи в репрезентации образов президентов США и особенно России: «Обама – обиженный белодомовский неудачник, абсолютно новый актер, с абберрацией в мозгах» – «невыносимо мужественный Путин».

Лейтмотивом общего медиатекста о войне становится духовная парадигма «Падения и Восстания». Герои многочисленных текстов пропущены через горнило проверки войной, в которой резко обостряется борьба добра и зла. Данная одна из древнейших дилемм человеческой цивилизации является ядерной для российской модели мира, она определяет вектор толкования всех других ключевых концептов – соборность, патриотизм, правда, аскетизм, любовь, слава и др. О том, что душа России стремится к Абсолюту, писали Н. Бердяев, И. Ильин, К. Леонтьев, Н. Лосский, В. Соловьев. Лингвист М. В. Пименова отмечает, что «концепт душа является характерным для русской языковой картины мира»⁴. Классическая для русской литературы тема «душевного человека» выстраивает медиаповествование о тех или иных героях, включённых в войну и находящихся рядом с ней.

Дыханье смерти даёт почувствовать себя Человеком, война, обвенчанная со смертью – самая верная точка отсчёта в жизни и в этом её парадоксальный гуманизм. Возникает широкое проблемное поле для анализа места и роли человека, кто ты? – жертвенный, скорбящий, страдающий *или* равнодушный, предающий, циничный слабый.

Положительные и скандальные медиагерои спрашивают, сомневаются, спорят, ругаются, открывают свою правду и представления об истине: А. Макаревич, К. Собчак, В. Ерофеев, Л. Улицкая. На грани жизни и смерти, в непрекращающейся ситуации страха, катастрофы и насилия люди многочисленных сюжетов погружены в нелёгкий процесс ответа на смыслопорождающие вопросы: что есть добро и зло, грех и святость, что надо любить и во что верить. Ирония по поводу попавшего в эмбарго «фуа-гра» и откровение беженца: «Что нужно человеку для счастья? Хлеб и мир» (Россия 1) вмонтированы в один доминирующий в СМИ смысловой контекст. Война образует перекрёсток духа и плоти, разрастается в таинственную область, «где свершается борьба между зверем и Богом в человеке» (Д. Мережковский⁵).

Примечания

¹ Эренбург, И. Г. Свет в блиндаже // И. Г. Эренбург // Война. 1941 – 1945. – М., 2004. – С. 322–329.

² Использованы публикации «Красной звезды» и «Забайкальского рабочего» 1941–1945 гг.

³ Ср.: «О, Русь моя! Жена моя! До боли Нам ясен долгий путь!» (А. Блок).

⁴ Пименова, М. В. Типология структурных элементов концептов внутреннего мира (на пример эмоциональных концептов) / М. В. Пименова // Вопросы когнитивной лингвистики, 2004. – № 1. – С. 30.

⁵ Мережковский, Д. С. Толстой и Достоевский. Вечные спутники / Д. С. Мережковский. – М. : Респуб-лика, 1995. – С. 79.

Материал поступил в редакцию 22.04.15.

REPRESENTATION PARALLELS OF WAR CONCEPT IN MEDIA TEXT: 70 YEARS LONG

I.V. Erofeeva, Doctor of Philological Sciences, Professor
Transbaikal State University (Chita), Russia

Abstract. In this article the linguocultural analysis of concept “war” in media text is provided. The relevance of problem in the context of mass communication psychology is formulated. The concept representation in the dominating flows of the modern Russian media includes the main meanings of the national worldview about war, which are brightly provided both in the Russian classical literature, and in journalism of the Great Patriotic War. The results of research show the semantic analogies and lexical parallels unifying the media texts of different eras.

Keywords: concept “war”, media text, representation, values, national world model.

УДК 811.161.1'42 + 659.123.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНЦЕПТА «КАЧЕСТВО» В КОММЕРЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ (НА ПРИМЕРЕ ТОВАРНОЙ КАТЕГОРИИ «НАРУЧНЫЕ ЧАСЫ»)

А.В. Максименко, студент 4 курса направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности русской концептосферы, нашедшие отражение в рекламной коммуникации. Предметом исследования автора становятся особенности употребления концепта «качество» в печатной рекламе дорогих наручных часов. Исследование материала осуществлялось с помощью метода опроса, который позволил выявить особенности анализируемого концепта с точки зрения восприятия его потребителями. Используемый для обработки данных метод кластерного анализа позволяет выявить семантическое наполнение данного концепта применительно к рекламе.

Ключевые слова: рекламная коммуникация, концепт, семантическое наполнение, кластерный анализ.

По мнению специалистов, качество – один из самых мощных инструментов, с помощью которого позиционируют товар на рынке. Понятие *качество* употребляют, когда нужно оценить степень удовлетворенности клиента, выяснить реакцию на тот или иной продукт, а также определить торговые предложения, которые должны стать ключевыми в рекламных текстах [3]. Рассмотрим, как реализуется этот параметр в товарной категории «наручные часы класса люкс». Результаты исследований, представленные в научных журналах [2], и контент-анализ текстов позволили выявить категории, которые закладываются производителем в тексты при рекламировании часов: *надежность, комфорт, страна-производитель, забота, красота, успех, репутация, безопасность, бренд, уверенность, удобство, престиж, обслуживание, профессионализм, гарантия, стабильность, имидж, высокая стоимость, оригинальность, эксклюзивность, функциональность, легенда.*

Однако мнение рекламодателя и требования покупателя не всегда совпадают. Для выявления отношения потребителей был проведен опрос, определен коэффициент значимости указанных параметров (далее КСПЗ¹), осуществлен анализ по женской и мужской выборке.

Рассмотрим полученные результаты по женской выборке.

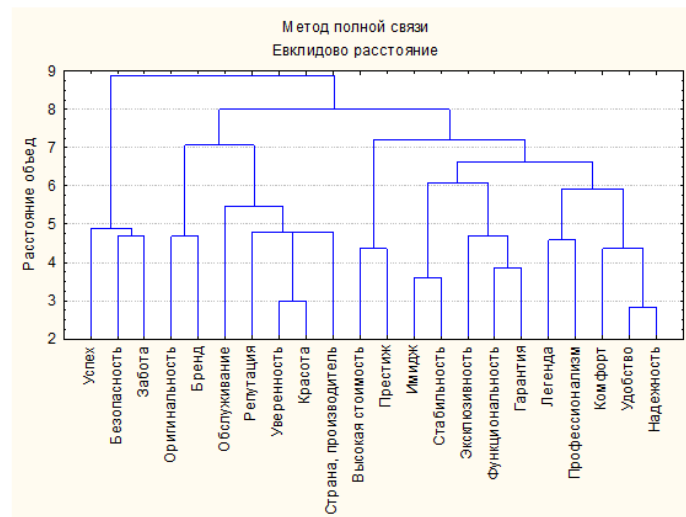


Рис. 1. Дендрограмма семантического пространства концепта «качество» товарной категории наручные часы (женская целевая аудитория)

В семантическом пространстве группы женщин можно выделить три кластера (рис. 1). Первый кластер состоит из трех подкластеров. Первый подкластер включает понятия: *надежность* (4,5), *удобство* (4,5), *комфорт* (4,3), *профессионализм* (4,0), *легенда* (3,8). Конструкты *надежность*, *удобство* являются сходными в семантическом пространстве анализируемой группы. Объяснить данное сходство можно следующим образом: в понимании женской аудитории часы являются надежным атрибутом, это обеспечивает удобство потребителя в определенных ситуациях, легкость в использовании. К указанным конструктам примыкает понятие *комфорт*, согласно словарю, оно является синонимичным слову *удобство*. Данные понятия оказываются в зоне среднего КСПЗ [4,5;4,1] и значимы лишь для части респондентов при выборе часов. Понятия *легенда*, *профессионализм*

входят в диапазон низкого КСПЗ [4,0;1,0] и среди женской аудитории никак не влияют на выбор данной товарной категории.

Второй подкластер включает в себя понятия: *гарантия* (4,4), *функциональность* (4,5), *эсклюзивность* (4,0). Понятия *гарантия* и *функциональность* составляют основу кластера. Так как анализируемый товар относится к классу люкс, то подобное сочетание неслучайно. Параметр *гарантия* является его обязательной составляющей. Эксклюзивность часов определяется тем, что они выполняют и стандартные и нестандартные функции, часто отличающие их от аналогичных товаров других фирм. Эксклюзивные часы подчеркнут статус их обладателя и подчеркнут его необычность, индивидуальность. На основании опроса можно сделать вывод, что данное понятие имеет значение лишь для части респондентов данной группы. Во второй подкластер входят понятия *стабильность* (3,7) и *имидж* (3,7), их низкий КСПЗ свидетельствует, что для данной выборки они мало значимы. Третий подкластер включает понятия *престиж* (3,8), *высокая стоимость* (3,6). Объяснить такое сочетание понятий можно тем, что высокая стоимость товара часто свидетельствует о его престиже, поскольку дорогой товар может позволить себе не каждый. Но низкий КСПЗ подтверждает, что для данной выборки этот фактор не является определяющим.

Второй кластер состоит из двух подкластеров. В первом объединяются следующие понятия: *страна-производитель* (4,3), *красота* (4,4), *уверенность* (4,3), *репутация* (4,1), *обслуживание* (4,1). Такой товар, как часы, является красивым аксессуаром, который способен подчеркнуть красоту, придать человеку уверенность, поэтому данные понятия в семантическом пространстве опрошенных женщин являются максимально близкими. К этим конструктам примыкают понятия *репутация*, *страна-производитель*, такое сочетание не случайно, обладание товаром известного производителя с устойчивой репутацией придает уверенности его владельцу. Поскольку дорогие часы продаются в специализированных магазинах, то важным оказывается параметр *обслуживание*. Однако следует заметить, что все перечисленные параметры обладают средним КСПЗ и имеют значение лишь для части из опрошенной группы. Можно предположить, что данные параметры значимы для деловых женщин, которые имеют свой бизнес, принимают серьезные решения и ведут переговоры. Второй подкластер состоит из понятий *бренд* (4,1) и *оригинальность* (3,7). Очень часто известные бренды, производящие часы, предлагают потребителям оригинальный продукт. Эти параметры значимы для тех потребительских групп, которые склонны к эстетизму, утонченности, и часы в этом случае способны подчеркнуть их необычность, оригинальность, а известный бренд – принадлежность к миру избранных. Третий кластер включает в себя с понятиями *забота* (3,2), *безопасность* (3,5), *успех* (3,5). Данные понятия находятся на диапазоне низкого КСПЗ и не влияют на потребительский выбор.

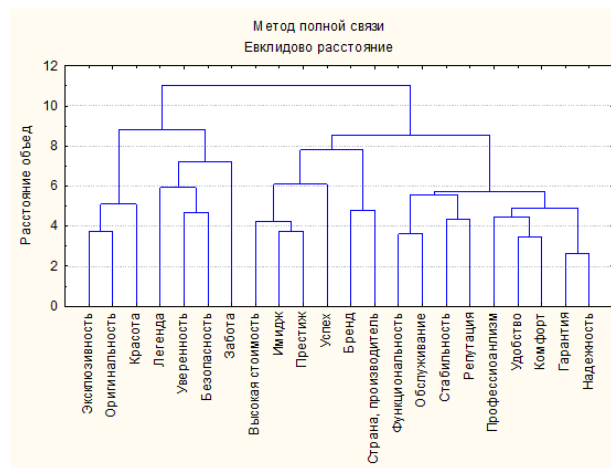


Рис. 2. Дендрограмма семантического пространства концепта «качество» товарной категории наручные часы (мужская целевая аудитория)

График состоит из двух кластеров (рис. 2). Первый кластер состоит из трех подкластеров. Первый подкластер включает в себя следующие понятия: *надежность* (4,7), *гарантия* (4,5), *комфорт* (4,1), *удобство* (4,4), *профессионализм* (4,3). Основу кластера составляет понятие *надежность*, так как находится в диапазоне высокого КСПЗ и является важным аспектом для опрошенных респондентов. Другим и важным параметром является *гарантия*. Наличие длительной гарантии для данного товара подтверждает профессиональный подход к его созданию и придает уверенности потребителю в том, что при эксплуатации такой товар не подведет. Понятия *комфорт* и *удобство* синонимичны по отношению друг к другу в семантическом пространстве потребителей. Если товар сделан профессионально с учетом потребностей потенциальных покупателей, то потребитель будет испытывать не только удобство, но и комфорт при использовании данных наручных часов. Во втором подкластере сочетаются следующие понятия: *репутация* (4,1), *стабильность* (4,1), *обслуживание* (4,1), *функциональность* (4,5). Вероятно, в сознании потребителей мужчин устойчивая репутация производителя – это свидетель-

ство *стабильности* и хорошей работы с клиентами. Ведущим в данном кластере является конструкт *функциональность*. Он обладает высоким КСПЗ В понимании мужской аудитории часы, оснащенные различными функциями, – это знак точности, совершенства, инноваций и, в конечном итоге, образа жизни делового человека. Третий подкластер включает в себя понятия *страна-производитель (3,8)*, *бренд (3,6)*, *престиж (3,5)*, *имидж (3,9)*, *высокая стоимость (3,7)*, *успех (3,4)*. Страна-производитель, бренд – параметры, не оказывающие значимое влияние на представителей данной выборки, что подтверждает низкий диапазон КСПЗ. Остальные понятия подкластера дополняют друг друга: качественные наручные часы, обладающие высокой стоимостью, формируют имидж владельца, являются престижным товаром и символизируют успех. Поскольку успех: 1. Общественное признание, одобрение чего-л., чьих-л. достижений. 2. Признание окружающими чьих-л. достоинств; интерес, влечение со стороны лиц другого пола [1]. Второй кластер состоит из двух подкластеров. Первый подкластер включает в себя понятия *забота (2,7)*, *безопасность (3,2)*, *уверенность (3,5)*, *легенда (3,4)*. Все они обладают низкой потребительской значимостью и так же, как и у женщин, не оказывают влияния на выбор товара. Второй подкластер включает в себя понятия: *красота (3,1)*, *оригинальность (3,0)*, *эсклюзивность (2,6)*. Респонденты признают необходимость указанных характеристик часов, но сами не ориентируются на них при выборе товара.

Таким образом, восприятия рекламы часов мужчинами и женщинами различается. Общими для исследуемых групп стали параметры *надежность*, *удобство*, *гарантии* и *функциональность*. Женщины в значительной степени ориентированы на внешние параметры, что проявляется в категориях *красота*, *комфорт*, *бренд*, *страна-производитель*, уверенность, мужчинам важен профессионализм. Проведенное исследование показало, что параметры, которые закладывает в рекламный текст производитель, не всегда совпадают с ожиданиями потребителя, об этом свидетельствует низкий коэффициент субъективной потребительской значимости.

Примечание

¹ Коэффициент субъективной потребительской значимости – параметр, отражающий степень связи концепта качество с переменными ассоциативного ряда. Рассчитывается на основе среднего. Высокий КСПЗ, если его значение находится в интервале [5; 4,6]; средний КСПЗ, если его значение находится в интервале [4,5; 4,1], низкий КСПЗ – в интервале [4,0; 1,0].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб, 2003.
2. Кольшклина, Т. Б. Отражение ценностных ориентаций потребителя в рекламной коммуникации (статья) / Т. Б. Кольшклина, Е. В. Маркова // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия «Гуманитарные науки», 2012. – №4. – С. 144–151.
3. Кольшклина, Т. Б. Семантическое наполнение концепта «качество» в рекламной коммуникации / Т. Б. Кольшклина, Е. В. Маркова, И.В. Шустина // Коммуникативные исследования: научный рецензируемый журнал. Омск, 2014 – № 1. – С. 95–113.

Материал поступил в редакцию 09.04.15.

QUALITY CONCEPT USAGE IN COMMERCIALS (ON THE EXAMPLE OF WRISTWATCHES PRODUCT CATEGORY)

A.V. Maksimenko, Fourth-year Student of the Program “Advertising and Public Relations”
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russia

Abstract. In this article, the features of the Russian sphere of concepts, which found reflection in advertising communication, are considered. The usage features of concept “quality” in print advertising of expensive watch is the object of this research work. Research of material was carried out by means of inquiry that allowed revealing the features of this concept from the point of view of perception it by customers. The used method of cluster analysis allows to reveal semantic filling of concept “quality” in relation to advertising.

Keywords: advertising communication, concept, semantic filling, cluster analysis.

УДК 332.1:37

СОВРЕМЕННЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

А.О. Рахимова¹, И.Н. Ахметвалиева², С.С. Молдахметова³¹ кандидат филологических наук, доцент, ² магистр филологии, преподаватель, ³ преподаватель
АО «Университет КАЗГЮУ» (Астана), Казахстан

***Аннотация.** В статье рассматриваются различные аспекты преподавания профессионального русского языка. В целях эффективного использования современных методик обучения анализируется содержание директивного, интерактивного и иных методов доведения материала до студентов. Делается вывод об отсутствии необходимости доминирования одной или двух современных методик. Выбор той или иной методики должен быть обусловлен только её результативностью для конкретной аудитории студентов.*

***Ключевые слова:** современные методы преподавания, директивный метод, интерактивный метод, метод проблемного изложения, метод «кейс-стади».*

В Казахском гуманитарно-юридическом университете (далее – КазГЮУ) каждый день осуществляется поиск современных форм и методов преподавания. Причины этого и возникающие задачи вполне ясны всем участникам этого процесса – во всей республике происходят серьезные изменения всей системы образования. Идут процессы глобализации, затронувшие практически все аспекты нашей жизни, всего образовательного процесса, связанные с доступностью информации и современными компьютерными технологиями. Возникают все более новые концепции образования, Интернет позволяет знакомиться с передовым опытом стран, лидирующих на рынке образовательных услуг. Разработка на новой базе национальной, казахстанской модели образования направлена на достижение востребованности рыночной экономикой будущего специалиста – выпускника вуза, высокой эффективности полученных знаний специалиста, умения приспосабливаться к быстро меняющимся требованиям своей профессиональной квалификации.

- **Современные методики: преимущества и недостатки**

Государственная программа стратегического развития образования Республики Казахстана на 2011-2020 гг. наряду с новыми подходами к образованию вполне оправданно заявляет, что «...к 2020 году Казахстан станет образованной страной, с умной экономикой и высококвалифицированной рабочей силой, и что развитие образования должно стать платформой, на которую будет опираться будущее экономическое, политическое и социально-культурное процветание страны» [1].

Однозначно формирование будущего специалиста происходит в вузовских аудиториях, а длительный процесс подготовки кадров базируется на конкретных методиках обучения, от степени эффективности которых и зависит уровень квалификации будущего выпускника. Как сказал великий поэт А.С. Пушкин: «Мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь». Традиционная советская – она же германская – методика предполагала жесткую связку «преподаватель-студент», постоянный контроль со стороны преподавателя за учебной деятельностью подопечного и усвоением им учебного материала. В итоге результативность этой связки зависела от правильного решения преподавателем следующих задач:

- 1) постановки учебной цели и вытекающей из этого мотивации для студента;
- 2) осуществление передачи материала определенного содержания (лекции) и его интерпретация для студентов (семинары);
- 3) эффективности контроля, носившего обычный рутинный характер;
- 4) решения преподавателем задачи методической проработки учебного материала.

- **Директивный метод**

Назовем данную модель обучения обычной, классической. Классическая модель обучения носит командный, директивный характер. При классической модели результат учебы расценивается как передача как можно большего объема знаний за счет достижения сжатости учебного процесса, когда происходит односторонняя массивная передача, где активный, системно-структурированный поток информации исходит от преподавателя. Воспроизведение полученной информации при этом механическое: хороший и активный студент, истинно заинтересованный в эффективности процесса обучения, воспроизводит полученную информацию почти дословно. Но проследить прочность и основательность таких знаний достаточно сложно, в особенности трудно проследить эффективность применения знаний. Основные критерии директивной модели обучения являются одновременно его несомненными достоинствами: точность, бесспорность, достоверность излагаемого (это предполагает большое количество лекций); итоговый контроль, предположительно наличие самостоятельной работы во внеурочное время, письменных работ не предусматривается.

- **Интерактивный метод**

Создание инновационных образовательных технологий, нацеленных на формирование у обучаемых

культуры системного мышления, созидательной деятельности и мировоззрения, направлено на развитие и формирование профессионально-ориентированной личности. Инновационные технологии должны обладать широким спектром составляющих, в которые входят следующие критерии: соответствие содержания образования актуальным проблемам; научная обоснованность; реализуемость в современных условиях; управляемость; востребованность результатов в образовательной системе страны [2]. Требования к знаниям стремительно меняются. На основе новых информационных и педагогических технологий, методов обучения стало возможным изменить, причем радикально, роль преподавателя, сделать его не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы студента, скажем больше – выступить в качестве проводника в океане разнообразнейшей информации, способствуя самостоятельной выработке у студента критериев и способов ориентации, поиске рационального в информативном потоке.

Рассмотрим интерактивный метод поближе и выявим его составляющие:

- 1) метод проблемного изложения;
- 2) презентации;
- 3) дискуссии;
- 4) кейс-стади;
- 5) работу в группах;
- 6) метод мозгового штурма;
- 7) метод критического мышления;
- 8) викторины;
- 9) мини-исследования;
- 10) деловые игры;
- 11) ролевые игры;
- 12) метод Insert – метод индивидуальных пометок, когда студенты пишут 10-минутное ассоциативное эссе;
- 13) метод блиц-опроса;
- 14) метод анкетирования или прием «Бинго» и др.

В психолого-педагогическом исследовании проблемам формирования профессионального мастерства к применению информационных и других инновационных технологий был посвящен ряд работ (М.М. Буняев, Л.И. Долинер, Э.И. Кузнецов, Н.В. Сафронова, Д.М. Джусубалиева и др.). Информационная грамотность преподавателя рассматривается в виде уровней владения компьютерными технологиями, это элементарная грамотность, функциональная грамотность, системная грамотность. Г.А. Кручинина выделяет следующие компоненты компьютерной грамотности: знание научной и научно-методической литературы, учебно-методических материалов, относящихся к обучению с помощью компьютера; знание программного обеспечения персональных компьютеров; знание возможностей компьютера для управления учебным процессом и для решения конкретных педагогических проблем; умение проанализировать содержание всего курса, темы, отдельного урока для составления сценариев обучающих программ с учетом дидактических возможностей компьютера; умение предложить изменения к существующим обучающим программам различных типов; способность оценивать программное обеспечение учебного процесса с точки зрения профессионала в области обучения; умение учитывать индивидуальные особенности учащихся при обучении с использованием компьютерной техники; умение разрабатывать конспекты занятий с включением обучающих программ различных типов в систему деятельности преподаватель-компьютер-учебник, учебное пособие-обучаемый; умение проводить урок в компьютерном классе; умение разрабатывать тему по предмету специализации с использованием различных типов [3].

Одним из эффективных методов активации процесса обучения считается метод проблемного изложения. При таком подходе лекция становится похожей на диалог, преподавание имитирует исследовательский процесс (выдвигаются первоначально несколько ключевых постулатов по теме лекции, изложение выстраивается по принципу самостоятельного анализа и обобщения студентами учебного материала). Эта методика позволяет заинтересовать студента, вовлечь его в процесс обучения. Противоречия научного познания раскрываются посредством постановки проблемы. Учебная проблема и проблемная ситуация являются основными структурными компонентами проблемного обучения. Перед началом изучения определенной темы курса ставится перед студентами проблемный вопрос или дается проблемное задание. Стимулируя разрешение проблемы, преподаватель снимает противоречия между имеющимся ее пониманием и требуемыми от студента знаниями. Эффективность такого метода в том, что отдельные проблемы могут подниматься самими студентами. Главный успех данного метода в том, что преподаватель добивается от аудитории «самостоятельного решения» поставленной проблемы. Организация проблемного обучения представляется достаточно сложной, требует значительной подготовки лектора. Однако на начальном этапе использования этого метода его можно внедрять в структуру готовых ранее разработанных лекций, семинаров как дополнение. И, наконец, последнее условие – этот метод применим для преподавателей юристов, философов, экономистов. Изучающим язык он вряд ли подходит.

Другим эффективным методом можно назвать метод кейс-стади или метод моделирования конкретных ситуаций. Центральным понятием этого метода является понятие «ситуация», т.е. набор переменных, когда выбор какого-либо из них решающим образом влияет на конечный результат. Принципиально отрицается наличие единственно правильного решения. При данном методе обучения студент самостоятельно вынужден принимать решения и обосновывать их. Этот метод стал применяться еще в начале XX века в области права и медицины.

Ведущая роль в распространении этого приема обучения принадлежит Гарварду. Именно там были разработаны первые кейсовые ситуации для обучения студентов по бизнес-дисциплинам. Метод кейс-стади, если следовать определению разработчиков метода, это метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Эти кейсы, подготовленные обычно в письменной форме и составленные исходя из реальных фактов, читаются, изучаются и обсуждаются студентами. Кейсы составляют основу беседы аудитории под руководством преподавателя. Поэтому метод «кейс-стади» включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе. Этот метод применим практически ко всем специальностям обучения, включая филологию. Можно придумать ситуацию, когда её участники преднамеренно или случайно делают языковые ошибки разного вида, а затем обращаются к «знатоку языка», словами которого и выражается истина.

В целом метод «кейс-стади», как уверяют западные наши коллеги – преподаватели вузов, позволяет:

- 1) принимать верные решения в условиях неопределенности;
- 2) разрабатывать алгоритм принятия решения;
- 3) овладеть навыками исследования ситуации;
- 4) разрабатывать план действий;
- 5) применять полученные теоретические знания на практике;
- 6) учитывать точки зрения других специалистов.

Главное – этот метод способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, прививает навыки решения практических задач.

Разработана общая технология работы при использовании метода «кейс-стади».

1. До начала занятий преподаватель:

- подбирает или придумывает кейс;
- определяет основные и вспомогательные материалы;
- разрабатывает сценарии.

Обязанности студента – получить кейс и список рекомендуемой литературы, готовиться к занятию.

2. Во время занятий преподаватель:

- организует предварительное обсуждение кейса;
- делит группу на подгруппы;
- руководит обсуждением кейса.

Студент:

- задает вопросы;
- предлагает варианты решений;
- принимает решение;
- составляет письменный отчет о работе.

Как видно из приведенного обзора интерактивного метода, он ориентирован на необходимость достижения понимания передаваемой информации. Причем сам процесс передачи информации построен на принципе взаимодействия преподавателя и студента. Он предполагает большую активность обучаемого, его творческое переосмысление полученных сведений.

Основные критерии интерактивной модели обучения, являющиеся его похвальными, положительными сторонами: возможность неформальной дискуссии, свободного изложения материала, меньшее число лекций, но большее количество семинаров, инициатива студента, наличие групповых заданий, которые требуют коллективных усилий, постоянный контроль во время семестра, выполнение письменных работ.

Заметим, что обе рассматриваемые модели обучения имеют свои как положительные, так и отрицательные моменты.

Будет методически неверным придерживаться какой-либо одной модели. Правильно сочетать эти две модели обучения для достижения эффективности и качества учебного процесса. Казахская система высшего образования в условиях рыночных отношений одним из приоритетов для успешного решения задач подготовки квалифицированных кадров выделяет принцип учета интересов обучаемого. В этой связи перед преподавателями казахских вузов стоит задача выработки и внедрения таких приемов и методов обучения, которые бы были нацелены на активацию творческого потенциала студента, его желания обучаться. При этом должна решаться педагогическая задача формирования личности гражданина РК и его ценностных ориентаций, поскольку процесс обучения в вузе – основная составляющая образовательного процесса в жизни каждого человека. И поэтому от того, насколько каждый студент будет вовлечен в процесс обучения, в конечном итоге будет зависеть уровень его образованности и интеллигентности во всех смыслах этого слова. Кроме этого глобальная информатизация современного общества также оказала существенное влияние на образовательный процесс, на систему высшего образования в республике, потребовав радикального пересмотра используемых методик обучения.

Иначе говоря, в нынешних условиях развития рынка образовательных услуг в Казахстане и учета требований эпохи информационных технологий, преподавание должно сочетать в себе выработанные практикой директивную и современную, носящую инновационный характер, интерактивную модели обучения.

• **Профессиональный русский язык**

В ходе преподавания профессионального русского языка для казахскоязычных студентов и использования указанных выше методик применительно к данному предмету, было замечено, что правильная языковая подготовка имеет решающее значение для формирования современного конкурентоспособного специалиста. Профессиональный русский язык в казахской аудитории является одной из значимых профилирующих дисциплин, способствующей формированию профессиональной компетенции будущих специалистов. Дисциплина «Профессиональный русский язык» является базовой дисциплиной бакалавриата объемом в 2 кредита, который должен обеспечить языковую готовность студента для дальнейшего овладения специальными дисциплинами. Непрерывное развитие системы образования и социальные требования к личности преподавателя отражаются в содержании многоуровневой системы профессионального образования.

Профессиональный русский язык в казахской аудитории выполняет функцию формирования и развития коммуникативной компетенции полилингвальной личности будущего специалиста в области юриспруденции, экономики и других отраслях. Основная цель обучения профессиональному русскому языку в казахской аудитории состоит в том, чтобы обеспечить языковое развитие студентов, помочь им овладеть функционирующим межнациональным языком: сформировать умения и навыки устной и письменной деловой речи специалиста. Поэтому от уровня его преподавания во многом зависят личностные успехи казахскоязычных студентов в овладении как самим профессиональным русским языком в качестве средства общения во всех формах его применения, так и профессиональными коммуникативными навыками казахского, русского и английского языков.

Акцентируя внимание на значимости совершенствования психолого-педагогических условий формирования профессиональной коммуникативной компетенции полилингвальной личности, мы пришли к выводу, что целесообразно использовать на практических занятиях профессионального русского языка материал из учебников и иной научной литературы по специальности, ориентируясь на благоприятные возможности создания профессиональных учебных ситуаций для формирования деловой компетенции будущего специалиста. Так как этот материал заставляет студентов осознавать и задумываться не только о содержании и языке изложения своих будущих статей, аннотаций, курсовых и дипломных работ, но также и о воспитательных аспектах учебных ситуаций, то он помогает ощутить нравственное содержание ситуации и одновременно задуматься о тонкостях профессии. То есть метод использования в языковых занятиях материалов из специальных учебников и иных профессиональных источников является одним из эффективных средств соединения учебного процесса с воспитательными задачами. Данный метод организации учебной деятельности представляет возможность реализовать идею практико-ориентированного обучения на основе обеспечения междисциплинарных связей, органично связывает языковые дисциплины с профилирующими.

На занятии преподаватель должен предусмотреть использование информационно-коммуникативных технологий обучения для организации учебной деловой игры. С целью реализации избранной педагогом концепции студентам предлагается пошаговое выполнение речемыслительных индивидуальных действий, здесь на интерактивной доске даётся текст упражнения с лексико-грамматическими заданиями. В зависимости от уровня индивидуальной подготовленности на материале учебного текста студенты обучаются самостоятельной работе с научным текстом, который предусматривает пошаговое совершенствование, во-первых, техники чтения:

1) первый шаг-действие: для предварительного ознакомления с текстом преподаватель предлагает студентам чтение-просмотр, здесь студент читает заголовок текста, визуально просматривает объем и содержание материала, отвечает на вопрос «О чём этот текст?»;

2) второй шаг-действие: после условного выполнения первого действия уделяется время для ознакомительного чтения под руководством преподавателя. Участие преподавателя при ознакомительном чтении текста необходимо, так как преподаватель контролирует правильность аудирования и способствует своевременному устранению недостатков чтения студентов;

3) третий шаг-действие: организация деятельности по совершенствованию навыков чтения продолжается углубленным чтением текста. При таком чтении студенты не только изучают содержание текста, но и работают детально над структурой и лексико-грамматическими единицами текста. В результате студент перерабатывает информацию, запоминает содержание, осваивает научную лексику, развивает навыки самостоятельной разработки репродуктивного текста.

• Опыт КазГЮУ

Профессора и преподаватели КазГЮУ, как было указано выше, активно обсуждают и внедряют современные методики преподавания различных, в том числе и языковых дисциплин. Например, в 2013 году в рамках Школы педагогического мастерства были проведены курсы по программе профессионального развития профессорско-преподавательского состава КазГЮУ, где свыше 90 преподавателей прошли обучение.

Именно в дискуссиях школы родилось и укрепилось мнение, что методы и пути обучения не следует возводить в ранг самоцели, это прежде всего средства решения образовательных задач в вузе. Поэтому методы необходимо использовать с учетом специфики каждой учебной дисциплины. В этом смысле думается ошибочным навязывание преподавателю популярных, «модных» методик в образовательном процессе.

«Программа профессионального развития» для ППС КазГЮУ стремится усовершенствовать профессиональный уровень и компетентность преподавателей в условиях модернизации системы образования с учетом зарубежных стандартов в сфере образования. Данная программа включала в себя свыше 100 сессий с русским и английским языком обучения. Темы сессий охватывали сферы IT-навыков, Интенсивного английского языка, Ора-

торского мастерства, курса Основы личностного и профессионального развития, Методики преподавания, Управления изменениями, Методики развития критического мышления и Руководства по написанию научной статьи для публикации. Состав инструкторов PDP включал преподавателей с Nazarbayev University, выпускников University of Nottingham, LaSapienza Universita, New-York University и др. На втором потоке ППР вместо Ораторского мастерства был включен новый курс – Актерское мастерство, где был приглашен признанный артист Государственного Академического русского театра драмы им. М. Горького г. Астаны – Матвеев Сергей Федорович.

• Итоги

Подводя итоги, можно констатировать, что в процессе преподавания практически всех дисциплин учебных курсов КазГЮУ применяются самые различные методики. В то же время является очевидным, что современные реалии вносят большие коррективы в понимание форм и методик преподавания практически всех наук. Особое влияние на приемы и средства преподавания оказывают современные компьютерные технологии и Интернет. Результатом такого влияния является появление интерактивных методов. Основой интерактивных подходов являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Основное отличие интерактивных упражнений и заданий заключается в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового. Стремительное расширение применения новых технологий и Интернета привели к появлению мнения о том, что только эти методы являются самыми современными и только на них должны быть основаны новые пути и средства преподавания. Следовательно, остальные методики в образовательном процессе должны уступить им место. Но такая позиция не выдерживает критики. Изучение новых и традиционных методов показало, что при определении правильности или неправильности методик преподавания важно опираться не на степень технической обеспеченности приемов обучения, а на конечную результативность методов преподавания. Только результативность и эффективность позволяют судить как о степени востребованности каждого из методов, так и о содержании современных методик преподавания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы от 7 декабря, 2010 года // Казахстанская Правда от 14 декабря 2010 года.
2. Кручинина, Г. А. Экспериментальное исследование дидактической ценности компьютерных программ различных типов для формирования позитивного отношения учащихся к знаниям / Г. А. Кручинина. – М. : Педагогика, 1991. – 165 с.
3. Ризуанова, А. К. Виды инновационных учебных заведений для обучения одаренных детей / А. К. Ризуанова // Научно-педагогический журнал. – Алмата, 2008. – № 3. – 144 с.
4. <http://www.unesco.kz/>.
5. <http://www.inventech.ru/lib/predpr/predpr0052/>.

Материал поступил в редакцию 28.04.15.

MODERN AND TRADITIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS

A.O. Rakhimova¹, I.N. Akhmetvalieva², S.S. Moldakhmetova³

¹ Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, ² Master of Philology, Lecturer, ³ Lecturer
Kazakh Humanities and Law University (Astana), Kazakhstan

Abstract. *In this article the different aspects of teaching professional Russian language are considered. For the effective use of the modern methods of training the content of directive, interactive and other methods of teaching are analyzed. It was found that there is not the need of domination of one or two modern methods. The choice of this or that method shall be caused only by its productivity for the specific students audience.*

Keywords: *modern methods of teaching, directive method, interactive method, method of problem presentation, case-study method.*

УДК 004 372.800.2

**О ПРИМЕНЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ**

А. Абдуллаев, кандидат технических наук, доцент кафедры «Информационные технологии»
Самаркандский государственный университет, Узбекистан

***Аннотация.** В данной статье излагаются некоторые способы применения информационных технологий как средство формирования информационно-коммуникативных компетентностей учащихся, а также даны рекомендации их использования в учебном процессе.*

***Ключевые слова:** информационные технологии, информационно-коммуникативных компетентности, мультимедийные презентации, интерактивная доска.*

Информационно–коммуникативные компетентности обучающихся – одни из ключевых компетенций, обеспечивающих успешную социализацию, адаптацию и самореализацию обучающихся в современных условиях. Особую значимость приобретает развитие информационно-коммуникативной компетентности личности в условиях стремительной смены информационных потоков и используемых технологий, когда возникает необходимость развития умений ориентироваться в информационном обществе [1].

В процессе преподавания математики для формирования информационно-коммуникативной компетентности обучающихся используются информационные технологии, при этом компьютер становится рабочим инструментом как для обучающихся. Современные компьютерные модели вписываются в традиционный урок и позволяют организовывать новые виды учебной деятельности, например: урок закрепления знаний – решение задач с последующей компьютерной проверкой ответов; урок обобщения и систематизации знаний – исследование; урок применения ЗУН.

Задания творческого и исследовательского характера существенно повышают заинтересованность обучающихся в изучении математики и являются дополнительным мотивирующим фактором. Компьютерные модели позволяют обучающимся изменять начальные условия работы на уроках и самостоятельно представлять различные презентации.

Компьютер дает возможность упорядоченно хранить огромное количество материала и готовых разработок уроков; учитель получает неограниченные возможности в изготовлении раздаточных печатных материалов к каждому уроку с учетом целей и задач обучения и индивидуальных особенностей обучающихся; компьютер позволяет вести электронный журнал и электронный дневник; компьютер позволяет использовать готовые электронные программные продукты: мультимедиа учебники, энциклопедии и справочники, тестовые программы и тренажеры для подготовки к поступлению в вуз; компьютер позволяет творческому учителю создавать свои образовательные ресурсы [2].

Мультимедийные презентации. Подготовка презентаций – серьезный творческий процесс, каждый элемент которого должен быть продуман и осмыслен с точки зрения восприятия обучающегося. На подготовку одной презентации к конкретному уроку с использованием средств анимации, графики фрагментов тех же мультимедийных энциклопедий уходит порядка 1,5-2 часов, но готовые материалы позволяют отказаться от всех остальных видов наглядности и сосредоточить внимание учителя на ходе урока. Программа PowerPoint дает возможность использовать на уроке рисунки, графики, диаграммы, портреты математиков, сведения из истории, видеофрагменты.

Мультимедийные таблицы. Интерактивные таблицы, которые ярче, образнее, незаменимы и удобны в использовании и в сочетании с интерактивной доской расширяют возможности работы с ними. Ребята получают возможность рисовать, размещать и передвигать надписи, заранее подготовленные учителем, делать пометки.

Тесты и тренажеры. Это могут быть тесты, составленные учителем в программах Word или PowerPoint, или готовые варианты тестов, которых очень много сейчас в сети Интернет: math.ege., alexlarin.narod.ru. и др. Тесты могут быть простые, в виде текстов, предусматривающие несколько вариантов, из которых нужно выбрать правильный, они могут быть представлены в виде установления соответствий, кратких ответов. Их можно использовать на различных этапах урока. Способы работы с ними также разнообразны – фронтальный и ин-

дивидуальный опрос, самостоятельное выполнение тестов. Тренажеры содержат задания, позволяющие организовать фронтальную, групповую и индивидуальную работу обучающихся на уроке и дома [3].

Для развития интереса к предмету можно использовать викторины с помощью компьютера. Например, при проведении викторины «Путешествие по стране логарифмов» класс делится на две команды. задания различного типа выводятся на экран, командам даётся время для обсуждения и потом предлагается озвучить ответы. Такие викторины могут содержать задания-шарады, кроссворд, вопрос-ответ и др.

Самое важное на уроке – это общение учителя и обучающегося, постоянный обмен информацией между ними. Поэтому неотъемлемый атрибут любого учебного класса – школьная интерактивная доска. Доска – поле информационного обмена между учителем и учеником. В ней объединяются проекционные технологии с сенсорным устройством, поэтому такая доска не просто отображает то, что происходит на компьютере, а позволяет управлять процессом презентации, вносить поправки и коррективы, делать цветом пометки и комментарии, сохранять материалы урока для дальнейшего использования и редактирования. Много практических заданий на уроках математики можно выполнить совместно с учениками непосредственно на интерактивной доске. Все типы заданий, используемых на уроке можно условно разделить на 5 групп: «Найди лишнее данное», «Кроссворд», «Вставьте слово», «Соотнесите», «Отметьте». Обучающимся нравится работать с интерактивной доской, учиться становится интересно и увлекательно. Задания готовятся заранее дома. Это может быть и отсканированный, и созданный в любой программе (Word, PowerPoint и др.) документ.

Проектная деятельность – сравнительно новая форма работы. Во-первых, тема проекта должна нести в себе исследовательский элемент. Во-вторых, мультимедийный проект уже по самой сути возникает на стыке как минимум двух дисциплин, но реально его выполнение затрагивает гораздо более широкий спектр предметов. Поэтому руководителей проекта может быть и два, и три. Важным является определение оптимального количества участников проекта. Таким образом, использование информационных технологий помогает учителю повышать мотивацию обучения детей предмету и приводит к целому ряду положительных следствий: облегчает процесс усвоения материала обучающимися; возбуждает живой интерес к предмету познания; расширяет общий кругозор обучающихся; возрастает уровень использования наглядности на уроке; повышает интерес к изучению математики, успеваемость, качество знаний; идет более полное усвоение учебного материала; идет овладение умением добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать ее с помощью компьютерных технологий; формируется умение кратко и четко формулировать свою точку зрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: Учебное пособие для студ. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – М. : «Академия», 2003. – 192 с.
2. Розов, Н. Х. Компьютер и учебный процесс / Н. Х. Розов // Математика, 2002. – №7. – С. 26–29.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

Материал поступил в редакцию 13.04.15.

INFORMATION TECHNOLOGY USAGE AS A METHOD OF STUDENTS INFORMATIVE AND COMMUNICATIVE COMPETENCY FORMING

A. Abdullaev, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of Information Technologies Department Samarkand State University, Uzbekistan

***Abstract.** In this article, some ways of information technologies usage as a method of students informative and communicative competency forming are considered as well as pieces of advice on their use during training process.*

***Keywords:** information technologies, informative and communicative competency, multimedia presentations, interactive whiteboard.*

UDC 37

USING PUBLIC GAMES AT THE LESSONS OF PHYSICAL CULTURE

A.A. Abdullaev, Teacher of Physical Culture
Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Abstract. *This article discusses the public games as means of development of children at physical culture lessons. The usage of games in the process of physical education actively promotes the harmonious development and physical health of pupils.*

Keywords: *public games, teacher, physical education, lesson, development, formation.*

The option to punish non-contributors and to reward the highest contributions after a round of the public goods game has been the issue of many experiments. Findings strongly suggest that non-rewarding is seen not as a sanction, while rewards do not substitute punishment. They are used completely differently as a means to enforce cooperation and higher payoffs. Punishing exercised, even at a cost, and in most experiments, it leads to greater group cooperation. However, since punishment is costly, it tends to lead to (marginally) lower payoffs, at least initially.

Many studies therefore emphasize the efficiency of combination of (the threat of) punishment and rewards. The combination seems to yield both a higher level of cooperation and of payoffs. This holds for iterated games in changing groups as well as in identical groups.

In the general system of all-round development of man and raise children has an important place. Starting with pre-school foundations of health, physical development, and motor skills formed, created the foundation for the education of physical qualities. Pupils of junior classes, are successively developing doing physical training. The different types of games are of particular interest: from public games, to sports – basketball, football, hockey, table tennis, badminton etc. [4].

Different types of games and exercises help to improve the activities of the main physiological systems (nervous, cardiovascular and respiratory), improve physical development, physical condition of children, and positive moral and volitional qualities education. A very valuable lesson is that games contribute to the positive character traits development of junior pupils, create favorable conditions for friendly relations and mutual aid in the team. They held in the summer and winter outdoors, which is an effective means of conditioning of the child.

Fun activities are always linked to specific tasks, the performance of certain duties, overcoming all sorts of difficulties and obstacles. Overcoming obstacles strengthens willpower, brings endurance, determination, persistence in achieving goals, confidence in strength.

Traditional outdoor games are the traditional means of teaching. For centuries, they clearly reflect the way people live their life, work, national customs, notions of honor, courage, desire to possess strength, agility, endurance, speed and beauty of the movements, show ingenuity, patience, creative fiction, resourcefulness, will and desire to win.

Many public games were passed from generation to generation, they absorbed the best national traditions. In the games, we can judge about the culture and way of life of our ancestors.

Researchers note that at all times public games serve an important social function, as part of the leisure activities, a person is allowed to take a break from everyday affairs and immerse yourself for a while in a joyful atmosphere.

However, the main function of public games is education. They contribute to the development of thinking, imagination, activity, dexterity, intelligence, initiative, ability to fend for themselves. Children learn to overcome setbacks. Public games have the wisdom of our ancestors in them.

Public games should certainly be included in the lessons of physical education of children of primary school age. They are simple and readily available. Each pupil can find a proactive role according to his / her capabilities.

The content of all public games is usually laconic, expressive and available for a child. They promote active thinking and the broadening of outlook, clarify ideas about the world, improve all mental processes, stimulate the transition of the child's body to a higher stage of development.

One explanation for the dropping level of contribution is unexplained aversion. During repeated games players learn their co-player's unexplained aversion in previous rounds on which future beliefs can be based. If players receive a bigger share for a smaller contribution the sharing members react against the perceived injustice (even though the identity of the "free riders" is unknown, and it's only a game). Those who contribute nothing in one round, rarely contribute something in later rounds, even after discovering that others are.

In games, more than in other physical exercises, participants can perform a variety of physical actions. One of the undoubted attractive factors of a game is an element of competition. The competitive character is realized even more strongly in games in which participants are divided into groups, teams and where each company or team, each team member strives to achieve the best results and to win [1] and the personal involvement of each player makes the competition more interesting for pupils.

Games for a lesson are selected primarily basing on their content: the game requiring running or jumping, or throwing and transfer carrying objects, overcoming obstacles, walking, building elements, climbing etc. Games must be chosen so that the pupils moved not repeatedly but performed other exercises. For example, when training jumps should not

be performed in this lesson the game with jumps. There are two reasons. First, when jumping training teacher strives for children to master the technique of the jump, and often chooses method in parts for this practice, and jumping into the game runs as gameplay elements will not be performed as accurately as the teacher would like, and therefore, will not contribute to the consolidation of the material covered in class. Second, the combination of jumps as one of the main types of exercises in the classroom and jumping in the game creates the preconditions for a unilateral, limited impact on the body involved.

Early use of games can lead to the formation of the wrong skill in movement, we must remember that consolidation in the gaming activity studying technically complex and basic movements may be only after the ability to perform a particular motion passed in children skill. In these circumstances, the game will be a great way to develop strong skills in children in the implementation of movements. For example, fixing a leap "in step", you can jump over the ditch (in the game "rope" studied fashion; improving skills of ball throwing (in the game "guard" can be used a certain way the cast [1]. To exercise the studied movements in the complicated conditions of the relay-held games overcoming various obstacles, to include running, jumping, throwing, balance, climbing.

Games with complex rules that require high concentration and attention and is learning again, should not be performed on those lessons, in which they are learning and mastering the technically challenging exercises. In these circumstances, it is necessary to choose the game, which is familiar to children.

When choosing games for the lesson the following conditions must be provided:

1. the teaching task that should be solved during the game;
2. the place of games in the classroom;
3. basic motor game content;
4. the physical and emotional burden;
5. the composition of children by age, gender and physical condition;
6. the place of the game and the necessary aids;
7. methods of organizing games for the children. [2]

Observing the principle of continuity, as well as to get acquainted with the game reserve of children and their ability to play in class must be, especially in the first months, to carry out the games that children play in the garden. Among the games in kindergarten there are many who are of the supply to the games, under the program of the school.

Games are held with certain pedagogical problems of formation and development of motor skills and qualities, with the objectives of maintaining physical activity and diverse effects on the body involved.

In 1-2 forms outdoor games are conducted mostly, where there is no division in the group, the team. However, the program has games and competitions with elements of children preparing for a simple command games, and games, relay races.

In the 3rd form more challenging games are conducted. This is the game with a driving and divided into teams, training for sports.

When planning the game distributed by quarters based on the time of year. The I and IV quarters are usually scheduled games, which are held on the playground; air (fall, spring), in II quarter – indoors and III – in the open air. [3]

By distributing the game, you should take into account the passage of program material for other types of exercise, because many of the games can be used to improve the abilities and skills in running, jumping, throwing, and other movements.

Appendix 1 shows the part of the program's physical education in primary school by quarters, designed for 30 hours, and description of some games.

It is desirable that students know the game according to the program, their rules, so that we can apply them after hours.

So, public games in combination with other elements of physical education classes in the lower grades are the basis of the initial stage of formation of harmoniously developed personality, combining spiritual wealth, moral purity and physical perfection, in the future, thanks to the teacher reaches high speed and power performance at physical education lessons in middle school.

REFERENCES

1. Jabborov, I. O'zbeklar turmush tarzi va madaniyati / I. Jabborov. – Tashkent, O'qituvchi, 2003. – 206 p.
2. Kodzhaspirov, Y. G. Educational games on the lessons of physical culture classes 5-11 / Y. G. Kodzhaspirov. – Moscow, 2003. – 176 p.
3. Kuznetsova, Z. M. Public games at physical training lessons / Z. M. Kuznetsova. – Chelny, 1996. – 100 p.
4. Willinger, M. Framing and cooperation in public good games: an experiment with an interior solution / M. Willinger, A. Ziegelmeyer. – Stuttgart, Economics Letters, 1999.

Материал поступил в редакцию 29.04.15.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ ИГР НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

А.А. Абдуллаев, преподаватель физической культуры
Ташкентский государственный педагогический университет, Узбекистан

Аннотация. В данной статье рассматриваются народные игры как средство развития детей на уроках физической культуры. Правильное включение элементов игр в процесс физического воспитания активно способствует гармоничному развитию и физической подготовленности учащихся.

Ключевые слова: народные игры, педагог, физкультура, урок, развитие, формирование.

УДК 372.881.111.22

СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ ПОНЯТИЯМИ ПЕРЕВОДА И МЕДИАЦИИ КАК ВИДАМИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ш.А. Атаев, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник-исследователь
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, Узбекистан

***Аннотация.** В статье рассмотрены некоторые особенности перевода и медиации как видами речевой деятельности. Обоснована необходимость формирования переводческой и медиативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам в вузе.*

***Ключевые слова:** речевая деятельность, перевод, медиация, виды перевода, классификация, характеристика, текст, иностранный язык, немецкий язык, обучение, лингвокультурологический.*

На сегодняшний день перевод является одним из основных видов речевой деятельности (далее РД). Вопросами перевода занимаются многие специалисты, владеющие иностранными языками. Если обратиться к дефиниции этого понятия – это «умение выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка» [7]. В других источниках перевод определяется, как «преобразование единиц и структур исходного языка в единицы и структуры переводящего языка» [4]. Цель перевода – как можно ближе познакомить читателя с данным текстом. Перевод является как одной из основных форм взаимодействия людей в процессе вербального общения (обмен сообщениями и информацией), так и обладает рецептивно-продуктивными свойствами.

Следует обратить внимание на следующие характеристики перевода, предложенные представителями теории переводческой деятельности: «Переводом называется процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения» [2]. Другой переводовед определяет перевод как «вид РД, удваивающий компоненты коммуникации, целью которого является передача сообщения в тех случаях, когда коды, которыми пользуются источник и получатель, не совпадают» [5].

Понятие перевода в методике обучения иностранным языкам рассматривается «как вспомогательный вид РД, в процессе которой осуществляется передача содержания текста средствами другого языка; преобразование *речевого произведения* на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении смысла этого произведения» [1].

Однако, по мнению И.А. Зимней, «перевод нельзя отнести к основным видам РД, поскольку он напрямую не связан ни с процессами формирования и формулирования мысли, ни с деятельностью по ее анализу и переработке. Перевод обеспечивает главным образом возможность совместной речевой деятельности людей, разговаривающих и пишущих на иностранных языках» [3]. Данный вопрос в современных дисциплинах является спорным. На наш взгляд, следует рассмотреть виды перевода, а также, какие задачи имеет каждый из них. Как известно, существует две классификации типов перевода:

1. Жанрово-стилистическая классификация (соответственно, в ней выделяются по функции художественный и информативный перевод).
2. Психолингвистическая классификация (перевод подразделяется на письменный и устный).

Следует учесть, что в общей теории перевода под переводом текста понимают: а) продукт человеческой деятельности, текст; б) процесс создания текста перевода.

Другим термином, рассматриваемым в качестве синонима перевода в ряде наук, является языковое посредничество, но, с нашей точки зрения, его не следует идентифицировать с переводом. Перевод – это лишь один из видов языкового посредничества и слово «перевод» является более узким, чем понятие «языковое посредничество», т.е. медиация (*англ.* mediation, *нем.* Sprachmittlung). Медиация понимается как комплексная компетенция, неотъемлемыми частями которой являются не только рецептивные (слушание и чтение), но и продуктивные (говорение и письмо) компетенции.

По мнению Д. Каспари, медиация это – «широкое (родовое) понятие для различных форм устного и письменного переноса текстов на другой язык» [8].

Если обратиться к характеристике медиации, то в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» говорится, что в процессе медиации владеющий языком не выражает свое собственное мнение, а выступает только как посредник между собеседниками, которые не могут понять друг друга напрямую, как правило (но не всегда), потому что говорят на разных языках. Посредническая деятельность может происходить как в процессе устного, так и письменного общения и может включать в себя перевод, перефразирование или сокращение текста на родном языке, когда язык оригинала непонятен реципиенту. Соответственно, в монографии даются следующие формы медиации:

Устная медиация	Письменная медиация
– синхронный перевод (конференций, собраний, официальных речей и др.) – последовательный перевод (приветственных речей, экскурсий с гидом, и др.) – неформальный перевод: * для иностранцев в своей стране; * для соотечественников за рубежом; * в формальных и неформальных ситуациях для друзей, членов семьи, клиентов, гостей из-за рубежа и др.; перевод обозначений, меню, объявлений и др.	– перевод, максимально приближенный к оригиналу (например, контрактов, научных и юридических текстов и др.); – художественный перевод (романов, пьес, поэзии, либретто и др.); – реферирование (газетных и журнальных статей, и т.д.) как на Я2 (языке оригинала), так и при переводе с Я1 на Я2 и наоборот; – пересказ (специального текста для неспециалиста и т.д.) [9]

По мнению Е.С. Петровой и Е.В. Статеевой, «языковое посредничество и языковая медиация, по сути, приравниваются к переводу, и эти термины оказываются взаимозаменяемыми. Это особенно заметно в описаниях ситуации устного перевода, когда переводчик оказывается в естественном положении непосредственного участника речевого общения, попеременно выполняя две роли: он воспринимает смысл сказанного первым коммуникантом и выражает этот смысл на другом языке» [6].

Исходя из вышесказанного, языковое посредничество и его виды, т.е. медиацию и перевод, следует отнести к видам речевой деятельности, потому что изучающие иностранный язык при чтении воспринимают смысл иноязычного текста и стараются выразить основной смысл различными языковыми средствами на родном языке. Материалом для анализа мы решили выбрать текст из художественной литературы. Попытаемся наглядно показать, как можно при процессе языкового посредничества правильно выбрать средства для достижения адекватности перевода. Студенты, приступая к анализу иноязычного текста и пытаясь перевести его с одного языка на другой, должны, прежде всего, владеть фоновыми знаниями и, в значительной мере, переводческими компетенциями, такими, как лингвокультурологическая, текстообразующая, коммуникативная, которые нужны для успешных контактов с представителями другой страны.

Но в данной статье перевод или переводческая деятельность рассматривается как учебная цель, причем учащийся уже владеет иностранным языком. Как известно, для художественного перевода свойственны отклонения от максимально возможной смысловой точности с целью обеспечить художественность перевода.

Например:

оригинальная фраза: Sie sah ihn flehend an, worauf er ihr erst recht versicherte, daß sie ein «**reizender Käfer**» sei.

дословный перевод: Она посмотрела умоляюще в его глаза, после чего он лишь заверил ее, что она «**прелестный жук**».

художественный перевод: Она умоляюще вскинула на него глаза, после чего он уже смело заверил ее, что она «**прелестная мышка** (в значении: хорошенькая девушка)».

Ещё один пример:

оригинальная фраза: «Wie gefällt Ihnen denn die Göppel? **Netter Käfer**, was?».

дословный перевод: «– Как вам понравилась Геппель? **прелестный жук**, а?»

художественный перевод: «– Как вам понравилась Геппель? **Пальчики оближешь**, а?»

художественный перевод на узбекском языке: «Фрейлейн Геппель сизга ёкадими? **Бир кошик сув билан ютиб юборгудек**, а?»

Как видно из немецких текстов, в обоих примерах образное средство «Netter Käfer» (дословно переводится как прелестный жук) на русский язык оно передано в первом примере как «прелестная мышка», во втором случае «пальчики оближешь», а на узбекский язык переведено «словно проглотить с ложкой воды». В итоге внутренняя форма оригинала «жук» теряется в передаче на другие языки, т.е. русский читатель воспринимает красивую девушку в образе «прелестной мышки», во втором примере «Netter Käfer» передано как соматическое выражение «пальчики оближешь», а на узбекском языке средствами «ложки и воды». Следовательно, научить воспринимать мысль оригинального текста и выражать его на родном языке является основным требованием в преподавании иностранного языка в вузе.

Таким образом, мы рассмотрели, как характеризуются и классифицируются понятия «перевод», «медиация» и «языковое посредничество», определили, что эти понятия служат способом формирования и формулирования мысли, а также лингвокультурологических компетенций в процессе обучения иностранному языку у учащихся вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – С. 193.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М., 1975. – С. 3.
3. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М., 1985. – С. 40.
4. Комиссаров, В. Н. Слово о переводе / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1973. – С. 32.
5. Миньяр-Белоручев, Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1980. – С. 136.

6. Петрова, Е. С. Перевод и коммуникативная языковая медиация: границы понятий / Е. С. Петрова, Е. В. Статеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2014. – № 9 (39). – С. 121–122.
7. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода (Лингвистические проблемы) / А. В. Федоров. – М. : Высшая школа, 1983. – С. 10.
8. Caspari, D. Didaktisches Lexikon. Sprachmittlung / D. Caspari // In: Praxis Fremdsprachenunterricht. – Oldenburg, 2008. H. 5, – S. 60.
9. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. – Berlin München : Langenscheidt KG, 2001. – S. 89–90.

Материал поступил в редакцию 27.04.15.

SIMILARITIES AND DIFFERENCES OF TRANSLATION AND MEDIATION CONCEPTS AS SPEECH ACTIVITY TYPES

Sh.A. Ataev, Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Uzbekistan

Abstract. *This paper considers some features of translation and mediation as speech activity types. The necessity of translation and mediation competence formation during the foreign languages learning in the higher educational institution is proved.*

Keywords: *speech activity, translation, mediation, translation types, classification, text, foreign language, the German language, learning, linguoculturological.*

UDC 372.881.1

USING INTEGRATIVE APPROACH IN THE TEACHING PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE

N.M. Akhmedova¹, A.A. Vakhobov²

¹English Teacher, ²Student

Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Abstract. *In the article, the usage integrative approach to the teaching process of a foreign language is discussed. Nowadays the development of national education is characterized by a diverse of innovation schools. One of the areas of student-centered learning, along with differentiated instruction and variable organization of educational process, is construction of learning process on an integrative basis.*

Keywords: *integrative approach, education, foreign language, developing, teaching process.*

Integrative-educational activities – is a specific kind of educational work, during which certain integrative tasks in the field of educational theory and practice are updated [1].

Integrated didactic approaches directed towards helping learners to establish links between a limited numbers of languages, which taught within the school curriculum. Integrated didactics work on the central principle by pluralistic approaches of capitalizing is advocated on what is already known in order to access what is less known: the language of schooling for accessing the first foreign language, which can then be used as a springboard to facilitate the acquisition of a second foreign language etc. Keeping in mind, that mutual support between languages goes in both directions. This approach does not neglect, either, the home languages of the learners, especially when they explicitly taught. One can therefore have two (or even three or four) languages that are being “tackled” simultaneously.

The current research work presents a study, which sought to observe emergent foreign language literacy behaviors in a foreign language in a preschool setting. Therefore we proceeded to the design and implementation of an integrated approach to teaching English, through a methodology inspired in the action-research paradigm, here this is understood as an opportunity of pedagogic innovation and teacher training. The study carried out simultaneously in primary schools, with the main purpose of comparing the attitudes of older learners regarding their foreign language literacy behaviors. The data was collected through lesson observation and audio-recording, further transcribed, research diaries, questionnaires, portfolios and semi-structured interviews to specialists in foreign and second language pedagogy. The adopted procedure to analyze the corpus was the application of content analyses methods.

The results show the significance of playful integrated approaches in the enhancement of emergent reading and writing behaviors, thus stimulating preschool children’s intrinsic motivation in learning the target language and culture. Thus, the observed emergent reading and writing behaviors allow setting an analogy with bilingual children, considering that in the process of learning a foreign language, they develop at the same time their mental flexibility as well as self-regulatory behaviors in several areas of knowledge.

Therefore, the main implications of this study suggest the possibility of entitling preschool children to foreign language education, being this period is understood as unique in preventing reading and writing failure when learning a foreign language. As such, preschool education might be considered as a foundation stage in children’s linguistic future, in a perspective of lifelong education.

This was an approach advocated as early as the beginning of the 1980s in the work of E. Roulet. It is also the direction taken by numerous projects exploring the idea of German after English when they are learnt as foreign languages (cf. the studies relating to Tertiary language learning). In other studies ways of linking the language of schooling and other languages taught in an integrated perspective are investigated. It is also present in certain approaches to bilingual education, which seek to make learners identify similarities and differences between the languages used in teaching, irrespective of the subject studied.

The idea of integrating the lessons of a foreign language is very urgent.

Firstly, because one of the traditional as well as contemporary problems of education is in the perception of the students a holistic picture of the world, whereas now the learning process built mainly on the subject, posting inconsistent basis. Therefore, it is necessary to find ways to limit the construction of teaching only one subject go to integrated education [2].

Secondly, modern education is defined as the process of becoming a whole person and that why the search is important for educational models that would ensure the full development of personality and self-development.

Third, the construction of an integrated educational process encompasses much more technological capabilities. In the context of convergence and fusion of different-quality knowledge, ways of life, ways of thinking, etc., and these parameters are inherent integrative educational process easier to create, for example, the problematic situation or emotional attitudes in the classroom, to provide mutual learning exercise dive etc. use proven effective modern educational technologies.

With respect to teaching English at a basic level it is advisable to allocate according to the study of M.N. Ryskulova for multidisciplinary (interdisciplinary communication) and internal disciplinary (integration methods, forms and means of instruction) integration. Interdisciplinary integration based on the implementation of the integration of community structural elements of educational content, as well as the generality of concepts, ideas, and concepts in the presentation of individual sections of the curriculum. Top ideas, concepts, give the material being studied internal unity, the function of the backbone links in the content of school subjects, are a kind of pivot around which there is a concentration, the association of this educational material. To carry out this level of integration in the content of academic disciplines it is necessary to allocate a part of the differentiated (basic, inherent only in the subject), and integrated, which can become a structural element, and other items (for example, the study of history, ecology, geography on English lessons). Integration of the content at this level avoids duplication in presenting the material a number of subjects, allows a more concentrated study of many topics and themes.

With regard to English language lessons, we can speak of two levels of integration. The first relates to a large number of the studied program topics related to other objects (social studies, history, world art culture, literature, ecology, geography and others.). In addition, it represents the development of common universal lessons that combine the contents of these items. For example, topics such as “youth problem” in the UK, the USA and Uzbekistan can be the basis for the development of integrative cycle English classes for college students together with social science. Theme “Countries of the world and nationality”, “Natural disasters” are the basis of integrative cycle English lessons for pupils of 7-8 classes in conjunction with geography. A current topic “Protecting the environment” must be integrated with ecology lessons.

Thus, the integrated lessons will help to shape the students' more holistic picture of the world in which he will perform a foreign language specific function – serve as a means of learning and communication. These lessons contribute to the broad and holistic development of children through educational associations, educational and developmental abilities of different subjects; in addition, integrated lessons extend meaningful plan of foreign language teaching and lead to the formation and development of the broader interests of the children, their aptitudes and abilities to different types of activities [3]. Finally, these lessons create the conditions for a reasoned practical application of foreign language knowledge, skills and give children the opportunity to see the results of their work, to obtain from it the joy and satisfaction. Practice shows that the interest of pupils to study the foreign language is reduced during training years. If at the initial stage, pupils are showing great interest in the study of this subject because of the novelty and specificity of this training phase, it is required the additional search motivation already at the secondary level. Decline in interest in pupils caused by specific age and socially determined individual characteristics of students. Moreover, it was at this time beginning to be clearly defined levels of student learning, their individual capacities to overcome the difficulties in his study, the interfering influence of the native language. It believed that one of the reasons for the loss of interest in the majority of students in this subject is the lack of natural needs and the real possibility of its application. Using different integrative courses may to a certain extent to solve this problem.

Besides all this, the creation of integrated lessons to some extent solves the problem of the development and implementation of methods of accelerated education and training, which is important in today's conditions, when humanity is looking for ways to reduce the terms of the educational process [4].

As for the second type of integration methods and methods of training. In particular this applies to computers and the Internet are used in the training process, which have a truly unlimited potential integration of all components of the educational process. One effective way to integrate into the modern educational process should recognize multimedia technologies, namely electronic media, CD and video information, which allows to go back, pause for information connecting new channels of perception of the material. Practice shows that informative technology in teaching English have several advantages over others, they allow to enjoy the authentic texts, develop reading speed by performing tests, enhance motivation to learn the language, literacy and develop regional geographic erudition through acquaintance with a lot of video and audio material.

The second aspect of interdisciplinary integration advantageously is carried out at the level of content, and the level of method and forms of training. Among the variety of innovative forms and methods of conducting classes in English, as practice shows, the most effective technology is collaborative learning in combination with the method of mini-projects. The integration of these learning activity methods cannot only achieve success in the optimal assimilation of the material, but also to create conditions for the voice activity of each student. Limited time training session does not allow a quality of the whole project in the classroom, use as part of the integration of mini-projects allows generalizing the material studied and discussing it before the classes end. Effective and appropriate training of students in the English language seems to technology integration of critical thinking and the traditional communicative method.

REFERENCES

1. Данилюк, А. Я. Теоретико-методические основы интеграции в образовании / А. Я. Данилюк / Ростов-на-Дону, 1997.
2. Загорная, Л. П. О разработке интегрированного курса «Иностранный язык + художественное развитие» / Л. П. Загорная // Иностранные языки в школе, 1992. – № 3-4.
3. Пульбере, А. Интегрированные технологии / А. Пульбере, О. Гукаленко, С. Устименко // Высшее образование в России, 2004. – № 1.
4. Раченко, И. П. Интегративная педагогика [Электронный ресурс] / И. П. Раченко. – Режим доступа: <http://bspu.ab.ru/>.

Материал поступил в редакцию 18.05.15.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н.М. Ахмедова¹, А.А. Вахобов²

¹преподаватель английского языка, ²студент

Ташкентский государственный педагогический университет, Узбекистан

***Аннотация.** В статье анализируется использование интегративного подхода в процессе обучения иностранного языка. Интегративная направленность означает организацию формирования представлений о лингвистических явлениях нового языка согласно закономерностям естественного процесса познания, обеспечение активной роли учащегося в осмыслении языковых явлений.*

***Ключевые слова:** интегративный подход, образование, иностранный язык, развитие, процесс обучения.*

UDC 37 811.111 371.315.6 (045)

TEACHING ENGLISH AS MEANS OF ENGLISH COMMUNICATION BY MASTERING PRACTICAL GOALS

A.Zh. Beisenova¹, G.E. Shapiyeva², E. Zhassulan³

¹ Master of Pedagogics, English Teacher, ² Master of Philology, English Teacher,

³ Master of Pedagogics and Psychology, Senior English Teacher

S. Seifullin Kazakh Agrotechnical University (Astana),

Academy of Finance Policy (Astana), Kazakhstan

Abstract. In this article, educational and developmental goals are considered, however, practical goals are underlined as the most important and basic.

Keywords: professional skills, objectives, the Model program, communication, teaching quality development.

According to the specifics of foreign language teaching, English language as well, it is very easy to determine the student's knowledge: if a student speaks English and answers questions confidently, it means his/her knowledge is good. However if a student cannot answer a basic question, speak on the simple topics, his language skills are poor. Therefore, the practical learning skills of speaking, listening and understanding, as well as improving the quality of teaching and planning professional education of students require regulations of educational process practical purposes of a lecturer and a student. The objectives of teaching English are called the planned learning outcomes. They are defined with a model program based on SMSF (State mandatory standard of formation) and are mandatory for each teacher. The program indicates the interim and final results, and goals achievement [4]. The Model program on the subject of English is always under constant development and additions due to the increasing needs of our state, globalization of society and the continuous development of language. The lecturer relying on the Model program should plan the educational process for the English subject that is to determine the expected results, create and use in teaching methodical complex, as well as not looking up from the system through the professional skills to reach the expected results. In the Model program, all disciplines are considered in the context of practical as well as educational and developmental goals. However, practical goals are the most important and basic ones.

The question arises: "What kind of purposes can be?", "How to set these purposes?" First, let us define the concept of practical purposes. Language is a tool of verbal communication and information exchange. Therefore, it is necessary to teach English as means of English communication. Teaching English is not particularly expected addition of knowledge about the reality, as it takes place in studying of Constitutional Law, Civil Law and so on by students [2]. Learning English gives students a chance to learn new means of perception and expression of thoughts on the legal and economic issue. These means appear in the form of oral speech and writing. The main practical goals of teaching English are to master these communication forms and speech. Talking about the features of identifying practical purposes, first we need to remember in order to achieve any results or start any activity we have to see the exact direction and purpose of our action. If we do not specifically define our purpose in order to achieve these practical results, it may be delayed or the results may become unsatisfactory. Therefore, in order to determine the practical purposes we are offering the system called **MASTER: M – Measurable, A – Action oriented, S – Speciality, T – Timetable, E – Effective, R – Realistic**. It is necessary to analyze each aspect separately.

M – Measurable. These practical purposes should have a size, a number or a form. If our objectives are limited with an ability to speak, understand or listen, it means that the objectives will be unclear, so the results may become difficult to reach. Therefore, the objectives will inspire confidence if we indicate the result of the first semester, for example, 750 units of new words, 14 units of grammar, translations, compositions and retellings of 7 lexical themes. In this aspect, we plan the concrete results, number and scope of knowledge.

A – Action oriented. That is a division of the educational process onto levels or our goals' systematization. It is peculiar to any action, for example: at the beginning it must be the foundation or basis, then the first, the second ... levels. Since every floor or level of the action is complicated and finally we get the whole building. While teaching English there must also be a system, according to which the student achieves the same result then goes to another level. Since the English lessons is a mandatory component of the educational programs of all specialties in the curriculum (syllabus) minimum of acquired knowledge must match speech habits and forms of speech. In learning process of English language, the content of the subject must be divided by level of complexity. While at first the objectives are simple and clear, later they will become more complicated and easily assimilated through previous knowledge. It will help to draw students' attention. If a student reaches the simple goal at the beginning of learning, then he will be confident in the achievements of complex goals. The simplest example is the division of students according to the levels of knowledge. Posed in various groups have different goals achievable. Well, if you put one simple goal in various groups, a team with a good knowledge may lose interest, or, on the contrary, if you put a very difficult target for the group of students with poor knowledge, they will lose confidence and desire to learn the language.

S – Speciality, specialization of practical purposes. The basis and order of the speech activity in teaching English language is a theme. The theme helps the students to get lexical minimum on a particular topic and makes their speaking skills meaningful. Therefore, the knowledge of our students is not limited by the topic of “family” or “weather”, the lecturer should add to the content of discipline vocabulary component, which is linked with specialty student [1]. If you are teaching the students of economic specialty at their first grammatical lesson you can start with a lexical subject like “Shopping” (conversation in the store), then switch to a more sophisticated special topics as: “Business”, “Adam Smith”, “Market”, “Marketing” and so on. Education, the content of which is based on specialized texts is more effective and efficient for the students. Nowadays specialized practical purposes are playing an important role in teaching of English. University graduates after finishing English course often can speak only according to the learned topics and do not know how to make a constructive dialogue. Our practical aim is to teach students to speak and understand each other using terms concerning to their profession and competently build it with English-speaking people [3].

T – Timetable, as we want to specify the time frame of the educational process. We need to set realistic framework for our purposes realization beginning from the useful time of one lesson and ending by the allocation hours for the entire school year. The correct allocation of time is not the only thing that needed. If we do not put a specific time for achieving the objectives, we will also shift the timing and goals and these objectives can be impossible to reach.

E – Effective. Effectiveness of practical purposes. This point of practical purposes must show the most efficient ways to achieve goals. This requirement is placed upon the content and educational process discipline. Teaching should not be limited by classical practical lessons. We need to use innovative methods of teaching English. Practical purposes are accomplished through a modern and high-tech means. For example, we often say that listening is one of the most effective ways to develop speaking and understanding skills of English language, but in fact, this technique is not used as often as in could, although each educational institution can carry out such methods.

R – Realistic, reality or veracity of practical purposes, which means that we need to define our objectives well. We cannot aim high results. We must be honest with ourselves and set reachable goals according to our abilities and basic knowledge. If we put a practical purpose and then if we are not able to achieve the desired result in the specified terms, of course, we lose the desire to master the English language, which is the biggest problem. Therefore, it is very difficult to return students' interest in learning English.

Therefore, the practical purpose must be countable, and divided into specialized, time-limited, effective and realistic levels and stages of learning. Finally we must have “ready to use at any time” English.

In conclusion, it is important to say that if nowadays “education is a commodity” the teacher must not be a seller of knowledge. Even if the consumer’s demand is low, then the teacher’s offer must be high at any case. Because lecturers and teachers have an honorary title of knowledge educator. It is clear that we are responsible for the quality of this knowledge. Knowledge is tool in good hands, but in wrong hands it is weapon. I think if you have a clear aim, the students will receive good knowledge and use it properly.

REFERENCES

1. Abbreviation // Лингвистический энциклопедический словарь. – Moscow. – 685 p.
2. Alkhazishvili, A. A. Основы овладения устной инностранный речью / A. A. Alkhazishvili. – Moscow : Prosveshenie – 1988.
3. Kutsenko, L. I. Английский язык. Учебное пособие для высших учебных заведений / L. I. Kutsenko, G. I. Timofeyeva. – Moscow : Izdatelstvo «Shit-M», 2000. – 288 p.
4. Rogova, G. V. Методика обучения иностранным языкам / G. V. Rogova, F. M. Rabnovich, T. E. Sakharova. – Moscow : Prosveshenie – 1991.

Материал поступил в редакцию 24.04.15.

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ОБЩЕНИЯ ПУТЕМ ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ

А.Ж. Бейсенова¹, Г.Е. Шапиева², Е. Жасулан³

¹ магистр педагогических наук, преподаватель английского языка,

² магистр филологии, преподаватель английского языка,

³ магистр педагогических и психологических наук, старший преподаватель английского языка
Казахский Агротехнический университет имени С. Сейфуллина (Астана), Казахстан

Аннотация. В данной статье рассматриваются образовательные и развивающие цели, однако практические цели приковывают внимание как наиболее важные и основные в обучении английского языка.

Ключевые слова: профессиональные навыки, цели, ГОСО, коммуникация, улучшение качества преподавания.

УДК 378.147 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В АСПЕКТЕ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Ж.С. Бекбаева¹, А.К. Асаубаева²

¹ магистр образования, старший преподаватель кафедры профессионального образования,

² кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионального образования
Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина (Астана), Казахстан

***Аннотация.** В статье рассматривается значимость проблемы формирования и развития критического мышления в системе высшего образования. Определяются основные умения критического мышления и уточняются понятие критического мышления. Авторы делают попытку обосновать свою позицию касательно организации подлинного диалога между субъектами образовательного процесса как условия формирования умений критического мышления студентов. Кроме того, дана характеристика основных педагогических условий организации диалогового обучения в системе высшего профессионального образования.*

***Ключевые слова:** критическое мышление, умения критического мышления, диалог в образовании, диалоговый метод, высшее образование.*

На современном этапе развития общества задачи, стоящие перед системой образования, значительно расширяются. В документах государственной политики Республики Казахстан в области образования указывается, что «...стратегическим ориентиром в области образования должна стать идея формирования новой генерации людей с инновационным, творческим типом мышления» [4].

В высшей школе необходимо создавать условия для развития у студента таких качеств, как умение критически осмысливать проблемы, принимать решения из ряда альтернатив на основе творческого поиска. Процесс формирования критического мышления будущих специалистов связан с проявлением таких качеств, как самостоятельность, познавательная активность, трудолюбие, умение отстаивать свои убеждения, владение знаниями, умениями и навыками, самостоятельной деятельностью с использованием средств, методов и содержательных характеристик исследовательской культуры [18].

В данной статье будут рассмотрены некоторые аспекты нашего исследования по проблеме развития критического мышления студентов посредством использования диалогового метода обучения в ВУЗе. Целью первого этапа нашего исследования является теоретическое обоснование возможностей диалогового метода для развития критического мышления студентов при преподавании психолого-педагогических дисциплин в вузе.

Для достижения поставленной цели, мы попытаемся в данной статье решить следующие задачи:

1. выделить специфику критического мышления, через определения его критериев и показателей;
2. раскрыть сущностные характеристики диалогового метода обучения в контексте развития критического мышления студентов.

Первым этапом нашего исследования является анализ психолого-педагогической литературы. В результате первого этапа нашего исследования нами были собраны и изучены более 60 источников как зарубежных, российских так и отечественных изданий. Вопросами критического мышления занимались такие зарубежные ученые как Дж. Дьюи, Д. Халперн, Р. Блум, Д. Клустер, Л. Миллер, М. Коннели Б. Мур, Р. Паркер, такие российские ученые как И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, Д.М. Шакирова, Ф.Ф. Минкина, Н.С. Юлина, Т.В. Харлампьева, Н.Ф. Плотнокова и отечественные ученые – Н.Н. Саяпина, Н.В. Саяпин, А.М. Абдыров, Г.Д. Баубекова и другие. А также нами была исследована технология развития критического мышления через чтение и письмо, основанная на модели Д. Мюррея и Д. Грейвза.

Дж. Дьюи определял способность воздерживаться от суждения в процессе рождения мысли, назовет «задержкой суждения» и определит в качестве важнейшей характеристики критического мышления. «Задержка суждения» предполагает, что человек, например, принимающий решение прежде чем представить свою позицию в форме определенного суждения, рассмотрит другие возможные варианты решений, сформулированных в форме иных суждений.

Критическое мышление предполагает: навык рефлексии над собственной мыслительной деятельностью, развитие навыков аналитической деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, способность оценивать те же умения у других. Этому типу мышления в целом свойственна практическая ориентация. Оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта [1].

Вопросам критического мышления посвящена фундаментальная работа-монография Д. Халперн «Психология критического мышления» [15], которая определяет **критическое мышление как «использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью. Другое определение – направленное мышление».** Б. Мур и Р. Паркер под критическим мышлением понимают тщательно обдуманное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения, т.е. должны ли мы его принять, отвергнуть или отложить, учитывается степень уверен-

ности, с которой это делается. Национальный совет по развитию критического мышления (National Council for Excellence in Critical Thinking, USA) предлагает такое определение: «критическое мышление – это интеллектуально организованный процесс, направленный на активную деятельность по осмыслению, применению, анализу, обобщению или оценке информации, полученной или создаваемой путем наблюдения, опыта, рефлексии, рассуждений или коммуникации как руководство к действию или формированию убеждений» [9]. В работе Т.В. Харлампьевой представлено обоснование критического мышления как средства защиты личности от негативных информационных воздействий [16]. Н.Ф. Плотникова раскрывает понятие критического мышления через анализ понятий, связанных с категорией «критическое мышление» (рефлексия – отрицание – критика – критичность – самокритика – аргументация – доказательство – опровержение – оценка – самооценка – оценочное суждение), который позволил выявить умения, реализующиеся в практической деятельности способности мыслить критически [8].

В качестве критериев развитости критического мышления выступают интеллектуальные умения, выделенные Р. Блумом.

1. Знание: определение области познавательной деятельности и смежных областей.
2. Осмысление: умение переструктурировать информацию, придавая определенную интерпретацию основной мысли.
3. Применение: умение применять отобранные факты, данные в новых ситуациях, чтобы поддержать или опровергнуть позицию автора.
4. Анализ: умение сравнивать основные идеи текста, с информацией из других источников. Чтобы прийти к определенным выводам, значимым для подтверждения ранее сформулированной гипотезы или предположения, умение задавать себе вопросы.
5. Обобщение: умение обобщать отобранные данные, развивать логику общей аргументации, чтобы прийти к окончательному заключению.
6. Оценка: умение определять валидность, надежность, непредвзятость отобранных для доказательности фактов, оценивать заключения, выводы [15].

Опираясь на исследования (Д.М. Шакирова, Ф.Ф. Минкина), связанные с вопросами формирования критического мышления обучаемых, выделим следующие уровни развитости критического мышления: начальный уровень культуры критического мышления – это лишь приблизительное представление студентов о критическом мышлении, слабые умения давать оценку, доказывать свою правоту, низкий уровень развитости таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, выделение главной мысли; преобладают слабые навыки сравнительно-сопоставительного анализа. Преподаватель создает «ситуацию» и вместе со студентами ищет этапы выхода из нее. Все действия студенты выполняют по известному алгоритму. Средний уровень – пошаговая отработка основных операций мышления, невысокий уровень организованности и целенаправленности, неокрепший опыт доказательства и опровержения, отсутствие активной позиции. Высокий уровень – четкое представление о критическом мышлении, устойчивые умения и навыки основных мыслительных операций, умение видеть свои и чужие недостатки (в поведении, речи, слове, деле и т.д.), логически обосновывать оценку и самооценку, самостоятельность в выдвижении гипотезы, аргументированная проверка, терпимость к аргументированной критике в свой адрес и т.д. Для студентов высший уровень развитости критического мышления означает наличие интегративных мыслительных компетенций на основе синтеза логического, проблемного, *критического мышления* и умения использовать эти компетенции в практической, профессиональной и социальной деятельности [19].

Исходя из проведенного анализа, выводим следующие положения категории критического мышления:

- Во-первых, критическому мышлению характерен процесс «задержки суждений»;
- во-вторых, критическое мышление отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью;
- в-третьих, критическому мышлению свойственна практическая ориентация, оно направлено на получение желаемого результата.

В-четвертых, критическое мышление состоит из следующих умений: рефлексия – отрицание – критика – критичность – самокритика – аргументация – доказательство – опровержение – оценка – самооценка – оценочное суждение.

В-пятых, критическому мышлению присущ внутренний диалог, диалогичность, «диалог суждений». В исследованиях А.В. Визгиной внутренний диалог рассматривается как «реализатор смысловых процессов самосознания личности». Во внутреннем диалоге протекают процессы переосмысления и порождения новых смыслов, осознания мотивов и изменения системы ценностей; но внутренний диалог сам по себе не порождает новых смыслов, а лишь реализует эти процессы. Основные функции внутреннего диалога – это (1) реализация процессов мышления и самосознания, (2) осознание содержаний и некоторых компонентов структуры самосознания, (3) изменение структуры самосознания, иерархии мотивов; внутренний диалог – механизм личностной трансформации. Мы предполагаем, что разворачивание внутреннего диалога субъектом происходит в результате: 1) актуализации существующих у него на данный момент внутренних контекстов; 2) в ходе усвоения новых социальных, культурных и личностных контекстов, адекватных для эффективной переработки значимых содержаний сознания; 3) наличия способности гибко трансформировать и вырабатывать новые контексты при появлении значимого переживания или информации [10].

Ведь диалог – это ситуация обмена взглядами, чувствами между двумя личностями. Когда выражается свое Я и отношение к чему-либо. «Истина не рождается и не находится в голове отдельно человека. Она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе диалогического общения». С психологической точки зрения, диа-

лог – взаимодействие двух субъектов, характерным признаком которого является изменение обеих диалогизирующих сторон, приводящее к развитию и углублению диалога. Таким образом, необходимая предпосылка диалога – активность его участников. В процессе разработки тематики внутреннего диалога в психологии затрагиваются прежде всего понятия сознания, самосознания, самооценки, самоотношения, образа Я, рефлексии, внутренней речи и др.

Таким образом, появление внутреннего диалога у человека позволяет говорить об огромной мыслительной деятельности. **Преподаватель в процессе диалога со студентами в процессе постановки вопросов может отметить ход его рассуждений и выводов, сделанных в процессе внутренней мыслительной работы студента.** Диалог выявляет самоценность межсубъектной человеческой реальности – сосуществования, сопричастности в процессе обучения. Подлинный диалог подразумевает появление нового содержания субъективного опыта либо нового мотива. Какова же роль организации диалога в педагогическом процессе образовательного учреждения?

За последние годы все большее внимание педагогической науки и практики привлекают методы обучения, которые по своему содержанию и способам осуществления невозможны без высокого уровня внешней и внутренней активности учащихся. Одним из таких методов является диалоговый метод обучения, далее нам хотелось бы остановиться на понятийно-терминологическом аппарате данной категории.

Слово «метод» в переводе с греческого означает «исследование, способ, путь к достижению цели». Этимология этого слова сказывается и на его трактовке как научной категории. «Метод – в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность», – сказано в философском словаре. Научная категория «методы обучения», разработанная в области педагогических наук, еще не получила должного философского обоснования, хотя само понятие «метод» есть категория философии. Метод – способ построения и обоснования системы философского знания; совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения действительности, а также человеческой деятельности, организованной определенным образом. Изучение различных трактовок категории «метод обучения» позволяет яснее понять ее современное состояние. Начинать, возможно, следует с Ф. Бэкона – родоначальника материалистической философии Нового времени. Он определил метод как «светильник, освещающий путнику дорогу, и даже хромой, идущий по дороге, обгонит бегущего по бездорожью», И. Кант под методом понимал «правила, как действовать», а Ф. Гегель – «форму движения содержания», Ф. Энгельс рассматривал метод как «средство научного исследования» [14].

Вышеперечисленные определения метода даны в системе философского знания, как основа определения метода обучения, которая является одной из ключевых понятий педагогической науки. Метод обучения выполняет важные функции в процессе обучения: с его помощью осуществляется передача учащимся содержания изучаемых предметов, управление познавательной деятельностью учащихся, интеллектуальное развитие учащихся и формирование необходимых личностных качеств. Метод также выполняет стимулирующую, коммуникативную, диагностику-коррекционную функции, необходимые для нормального функционирования учебного процесса. Учитывая, что методы обучения представляют собой многоаспектное и многомерное педагогическое явление, им можно дать несколько разных определений. Рассмотрим некоторые из них.

По Б.В. Всесвятскому, «метод – это основной путь образовательно-воспитательного процесса, а не в отдельности каждый частный прием, как это обычно понимается везде и всюду»; по М.М. Рубинштейну, «система вполне обоснованных и хорошо слаженных отдельных приемов, логически и фактически слагающихся в стройное, единое целое». Надо отметить, в данных определениях показана структура метода обучения, однако не выделены основные субъекты процесса обучения: педагог и учащийся [11].

Известные дидакты И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин давали такое определение: «Методы обучения – это способы организации познавательной деятельности учащихся, обеспечивающие овладение знаниями, методами познания и практической деятельности» [13]. Симоненко В.Д. писал, что методами обучения в педагогике принято называть способ взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся, направленной на овладение знаниями, навыками, умениями, на воспитание и развитие. М.А. Данилов, Б.П. Есипов определили метод обучения как способы работы учителя и руководимых им учащихся, благодаря чему достигается усвоение последними знаний, умений и навыков, а также формирование их мировоззрения и познавательных способностей. Ю.К. Бабанский указывал, что методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности педагогов и учащихся по осуществлению задач образования, воспитания и развития. Известно и другое определение Ю.К. Бабанского: «Метод – это путь к цели, отрегулированная по определенному принципу деятельность, направленная на достижение определенных целей». В приведенных определениях Ю.К. Бабанского отображено два родовых признака метода вообще: целенаправленная деятельность и деятельность, отрегулированная по определенному принципу, представляющая собой систему приемов. Эти родовые признаки понятия метода человеческой деятельности необходимо перенести и на видовое понятие – «метод обучения» [3].

Анализ приведенных формулировок не исчерпывает понятие метода обучения на современном этапе развития науки: с одной стороны, несмотря на многочисленные дискуссии, эта категория остается почти малоисследованной, а существующие ее определения более чем спорными, с другой стороны, можно отметить и нечто общее, что сближает их точки зрения. Большинство авторов склонны считать метод обучения способом организации учебно-познавательной деятельности учащихся. Исходя из вышеизложенного, в русле нашего исследования решения вопроса определения метода обучения, считаем целесообразным опираться на несколько определений и исходить в характеристике понятия метода в определениях нескольких авторов, таких как Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, и, взяв за основу следующее определение метода обучения как способа взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся, обеспечивающего учащимся овладение знаниями, умениями, навыками, методами познания и практической деятельности.

Прогрессивно мыслящие педагоги всегда искали методические пути превращения учебной деятельности в радостный процесс познания мира, пути развития умственных сил учащихся. Вместе с переходом школы от индивидуального к групповому и далее к классно-урочному при словесно-догматическом и словесно-наглядном типах обучения постепенно развивалась и идея активизации познавательной деятельности учащихся, идея исследовательского пути учения. Идея активизации обучения имеет большую историю. Еще в древние времена было известно, что умственная активность способствует и лучшему запоминанию, и более глубокому проникновению в суть предметов, процессов и явлений. В основе стремления к побуждению интеллектуальной активности учащихся лежат определенные философские взгляды. Постановка проблемных вопросов собеседнику и его затруднение в поисках ответов на них были характерны для дискуссий Сократа, этот же прием также был известен в школе Пифагора.

Сократу принадлежит открытие особого педагогического опыта – «майевтики» (дословно «повивальное искусство») – суть которого путем умело поставленных вопросов, побудить собеседника «породить» истинное знание. Сократовская практика критического анализа понятий и вопросительного способа рассуждения, стала впоследствии образцом критического стиля рассуждения для всей последующей европейской культуры. Сократ был мастером устного общения, пионером анализа, цель которого – с помощью слова обнажить то, что скрыто за покровом сознания. Подбирая определённые вопросы, Сократ помогал собеседнику приоткрыть эти покровы. Создание техники диалога впоследствии стали называть сократическим методом. В его методике таились идеи, сыгравшие через много столетий ключевую роль в психологических исследованиях мышления: во-первых, работа мысли изначально носила характер диалога; во-вторых, она ставилась в зависимость от задач, создающих препятствие в её привычном течении. Именно с такими задачами ставились вопросы, вынуждая собеседника обратиться к работе собственного ума. Оба признака – диалогизм, предполагающий, что познание изначально социально, и детерминирующая тенденция, создаваемая задачей, – стали в XX веке основой экспериментальной психологии мышления. [17] Античная критическая техника является основанием критического мышления. Сократовский стиль рассуждения демонстрирует *фактическую значимость анализа понятий и суждений, использования вопросно-ответных процедур* (ВОП) для проведения и рационального обоснования вначале выдвинутой позиции, затем – принятого решения. Этот стиль рассуждения проявляется в разных областях деятельности человека, включая управленческую.

Одним из первых сторонников активного учения учащихся был знаменитый чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670). Его «Великая дидактика» содержит указания на «необходимость воспламенить в мальчишке жажду знаний и пылкое усердие к учению», она направлена против словесно-догматического обучения, которое учит детей «мыслить чужим умом». «У своих учащихся я всегда развиваю самостоятельность в наблюдении, в речи, в практике и в применении». Джон Локк считал, что воспитатель, занимаясь с ребенком, должен будить его интерес к учению, развивать его любознательность. Недопустимо превращать учение в занятия, которые ребенку неприятны. Учитель должен использовать стремление детей к новому, но в то же время приучать их заниматься и неинтересным. Широко следует использовать детское любопытство, ибо из него вырастет стремление к знаниям. К детским вопросам надо относиться со всем вниманием, не давать лживых и уклончивых ответов. Необходимо развивать у детей понимание и способность к самостоятельным суждениям. [17] Главной идеей в теории развивающего обучения по Монтеню является то, что развивающее обучение не мыслимо без установления гуманных отношений к детям. Монтень следует Сократу, который, как известно, сначала заставлял говорить учащихся, а затем уже говорил сам. «Пусть учитель спрашивает с учащихся не только слова затверженного урока, но и смысл и самую суть его, и судить о пользе, которую он принес, не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни. И пусть, объясняя что-либо учащемуся, он покажет ему это с сотни разных сторон и применит к множеству различных предметов, чтобы проверить, понял ли учащийся как следует и в какой мере усвоил это» [5].

Совершенствование теории словесно-наглядного обучения связано и с деятельностью К.Д. Ушинского (1824-1870), который создал дидактическую систему, направленную на развитие умственных сил учащихся. Будучи сторонником активного обучения, он выдвигал идею познавательной самостоятельности. «Учащимся следует, – писал К.Д. Ушинский, – передавать не только те или другие познания, но и способствовать самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания».

В 1913 году Б.Е. Райков определил термин «исследовательский метод», суть которого видел в том, что: он способствует формированию навыков умственной деятельности и развитию логического мышления; соответствует законам интеллектуального и психического развития ребенка, природным свойством которого является любознательность. Говоря о самостоятельном исследовании учащихся, Б.Е. Райков указывает на то, что их самостоятельные выводы будут «открытиями» только для самих учащихся, а не для науки. Учитель заведомо знает, что «откроет» учащийся, каким путем он это сделает, но это не умаляет педагогической ценности учебного «открытия» [6].

Таким образом, многие прогрессивные педагоги дореволюционного периода и многие педагоги 20-х годов разрабатывали активные методы обучения, выдвигали идею изменения самого принципа организации словесно-наглядного типа обучения на основе широкого применения исследовательского метода обучения.

Таким образом, в педагогической науке признается значимость активной познавательной деятельности учащихся. И условием организации активной познавательной деятельности является диалог между субъектами педагогического процесса. В энциклопедическом словаре дано следующее определение диалога. Диалог (греч. dialogos) – 1) форма устной речи, разговор двух или нескольких лиц; речевая коммуникация посредством обмена репликами. Как часть словесно-художественного текста доминирует в драме, присутствует в эпических произве-

дениях. Существует и как самостоятельный публицистический и философский жанр (например, диалоги Платона). 2) в переносном смысле – переговоры, свободный обмен мнениями, например, политический диалог [7].

В настоящее время учебный диалог – важнейшая сторона деятельности и педагога, и студента. Основное их назначение состоит в том, что в процессе межличностного диалога осуществляется «свободное самооткровение личности», побуждающее учащихся искать различные способы для выражения своих мыслей, отстаивать и осваивать новые ценности.

Диалог в обучении, или учебный диалог, – своеобразная форма общения. Это взаимодействие между людьми в условиях учебной ситуации, осуществляющееся в форме речи, в ходе которого происходит информационный обмен между партнерами, и регулируются отношения между ними. Специфика учебного диалога определяется целями его участников, условиями и обстоятельствами их взаимодействия. Учебный диалог в деятельности школьника представлен в основном двумя его видами: учитель – учащийся и учащийся – учащийся.

Цели учебного диалога не исчерпываются отдельным фрагментом общения: то, что для учащихся выступает как решение конкретной задачи, для учителя представляется как усвоение способа решения задач данного типа; то, в чем учащийся усматривает усвоение способа, для учителя является условием для развития его способностей; то, в чем учащийся усматривает развитие своих способностей, для учителя выступает как предпосылка развития его личности. Дидактическая цель учителя в учебном диалоге чаще всего не декларируется им, а имеет скрытый характер. При этом одна и та же дидактическая цель может достигаться в разных диалогах, один и тот же диалог может реализовать различные дидактические цели.

Диалог в ситуации обучения является не только средством обучения и воспитания, он еще полигон для упражнения речевой способности учащихся и условие усвоения ими законов человеческого общения. Усваивая знания, вырабатывая навыки и умения в определенной научной области, учащийся одновременно усваивает правила речевого поведения и, в частности, правила диалога. К этим правилам относится способность ясно излагать свои мысли (строить полные и четкие высказывания, приводить в соответствие вербальные и невербальные средства), понимать партнера (слушать его, улавливать не только непосредственное значение его фраз, но и их смысл), добиваться адекватного понимания партнером смысла своего высказывания. Все эти умения в традиционных условиях обучения формируются у учащихся стихийно, в зависимости от тех обстоятельств, в которых они попадают, и тех учителей и других взрослых, с которыми они общаются. Сталкиваясь с разными стилями коммуникативного поведения, учащиеся расширяют свой социальный опыт общения и неосознанно усваивают модели диалогического взаимодействия. При отсутствии целенаправленного специального формирования коммуникативных умений эти модели будут, естественно, тем совершеннее, чем шире социальный опыт общения и чем более репрезентативны те типы коммуникативной активности, которые в нем реализуются. Исходя из рассуждений, можно приблизиться к следующему определению. Под учебным диалогом понимается создание ситуаций межсубъектного общения в системе «педагог – учащиеся», «учащийся – учащийся» и др., с целью разрешения изучаемых проблем и поисков личностного смысла, содержащихся в изучаемом материале.

В процессе обучения студентов необходимо учитывать уровни диалогического взаимодействия, которое требует соответствующей организации деятельности преподавателя. По мнению В.В. Серикова, процесс обучения как диалогическое взаимодействие строится на следующих уровнях:

1. на уровне формального диалога (диалог как форма общения участников учебного процесса);
2. на уровне содержательного диалога (представление в диалогической форме изучаемого содержания);
3. на уровне личностно-смыслового диалога (диалог как способ установления ценностно-ориентационного единства) [12].

Для возникновения диалоговых отношений, по мнению И.А. Колесниковой, необходимо соблюдать следующие условия:

1. в диалоге от каждого требуется не только осознание своей позиции своей уникальности, но и желание обнаружить и предъявить внутренние смыслы другим людям, т.е. открытость;
2. желающему вступить в диалог нужно иметь сформированную установку на встречу со смыслом другого, т.е. с другим смыслом. Это предполагает умение услышать, увидеть партнера в диалоге, войти с ним в информационный и эмоциональный резонанс;
3. диалоговое общение требует от учителя безоценочной в привычном смысле реакции по отношению к получаемой от собеседника информации;
4. межсубъектные диалоговые отношения возможны, если есть или может найден общий язык, понятный той и другой стороне [2].

Таким образом, проведенная попытка проанализировать сущностные характеристики понятий, составляющих «диалоговый метод», приводит нас на данном этапе исследования к определению понятия диалогового метода как способа межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся, с целью разрешения изучаемых проблем и поисков личностного смысла, содержащихся в изучаемом материале и связанных с осуществлением задач образования, воспитания и развития личности.

Готовность к диалогу – один из показателей сформированности индивида как личности. Готовность к диалогу включает в себя, во-первых, направленность на поиск смысла постигаемых ценностей; во-вторых, возможность субъективно воспринимать изучаемый материал; в-третьих, необходимость в самовыражении через экспрессивность, креативность, художественность.

Учебный диалог выступает не только как форма и метод обучения, но и как неотъемлемый компонент, внутреннее содержание любой личностно-ориентированной технологии, направленной на развитие духовно-нравственного и интеллектуального потенциала личности в данном случае и критического мышления студентов. Однако, диалог ни в коем случае не должен становиться самоцелью, по существу, это конструктивный путь, нацеленный на создание педагогических условий для развития критического мышления, когда не только сталкиваются различные понятия и мнения, но конструируются: модель, где возникающие противоречия творчески преодолеваются или создается пластическая, вариативная модель, где заостряющая различные точки зрения.

Таким образом, в данной статье была сделана попытка выделить взаимосвязь и взаимообусловленность в организации учебного диалога и критического мышления обучаемых, а именно использование диалогового метода обучения позволяет развивать критическое мышление студентов в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Николаевой Н. М., под ред. Виноградова Н. Д. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
2. Загрекова, Л. В. Теория и технология обучения / Л. В. Загрекова, В. В. Николина. – М. : 2004. – 157 с.
3. Король, А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А. Д. Король // Педагогика № 9, 2007. – С. 18–24.
4. Ломакина, Т. Некоторые вопросы перспективы развития профессионального образования / Т. Ломакина // Педагогика Республиканский ежемесячный научно-методический журнал, № 10-12, 2006. – С. 21–24.
5. Монтень, М. Опыты / М. Монтень. – М. : Правда, 1991.
6. Паламарчук, В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – М. : Просвещение, 1986.
7. Педагогический энциклопедический словарь / под редакцией Б.М. Бим-Бада и др. М., Большая российская энциклопедия, 2002.
8. Плотникова, Н. Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н. Ф. Плотникова. – Казань, 2008. – 25 с.
9. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : 2007. – 368 с.
10. Россохин, А. В. Внутренний диалог и его связь с рефлексией / А. В. Россохин, В. Л. Измагурова // Вопросы психологии, №10, 2007. – С. 13–23.
11. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М., Изд-во АН СССР, 1958.
12. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. – М., 1999. – 222 с.
13. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики. Выбор методов обучения в средней школе. Под редакцией Ю. К. Бабанского. / М. Н. Скаткин. – М., 1986. – 4.– М., 1981.
14. Сластенин, В. А. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. В 2 ч. Под ред. В. А. Сластенина / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1.
15. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
16. Харлампьева, Т. В. Формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т. Харлампьева. – Челябинск, 2009. – 22 с.
17. Чечель, И. Д. Антология гуманной педагогики. Коменский / И. Д. Чечель. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996.
18. Шакирова, Д. М. Теоретические основания концепции формирования критического мышления // Педагогика. 2006, № 9. – с. 71–77.
19. Шакирова, Д. М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов / Д. М. Шакирова // Педагогика, № 9, 2006. – С. 72–77.

Материал поступил в редакцию 27.04.15.

THE STUDY OF CRITICAL THINKING IN THE CONTEXT OF INTERACTIVE EDUCATION

Zh.S. Bekbaeva¹, A.K. Asaubaeva²

¹ Master of Education, Senior Lecturer of Vocational Education Department,

² Candidate of Education, Senior Lecturer of Vocational Education Department
S. Seifullin Kazakh Agrotechnical University (Astana), Kazakhstan

Abstract. This article considers the significance of critical thinking formation and development issue in the system of higher education. The notion of critical thinking and its main skills are defined. The authors prove their point of view concerning the formation of dialogue between the subjects educational process as a condition for critical thinking skills formation of students. Moreover, the characteristics of the main pedagogical conditions of interactive education implementation in the system of higher vocational education are defined in this article.

Keywords: critical thinking, critical thinking skills, interactive education, higher education.



УДК 37.0

МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ И НЕФОРМАЛЬНЫЕ ОБЩНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ СОЦИАЛЬНОГО КОНТАКТА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С НИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Г.Ю. Беляев, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
Центра стратегии и теории воспитания
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт стратегии образования Российской академии образования»
(Москва), Россия

***Аннотация.** Обоснована точка зрения, что неформальные молодежные общности, часто принимающие вид молодежных субкультур и функционирующие как организации, объединения и движения, становятся реальными субъектами современных процессов социализации и воспитания. Актуальность работы обусловлена необходимостью оптимизации общественных практик сетевого взаимодействия образовательных организаций с неформальными молодежными общностями. Доказывается, что социально-педагогические условия сетевого взаимодействия невозможно выявить без комплексной характеристики типологических особенностей таких общностей. Приведена авторская типология, разработанная для выявления их социализирующего потенциала и минимизации социально-педагогических рисков контакта и взаимодействия с ними образовательных организаций.*

***Ключевые слова:** общность, неформальный, молодежный, сетевой, взаимодействие, социализация, воспитание, субкультура, образовательная организация*

Какие возможности открывает феномен сетевого взаимодействия образовательных организаций с неформальными молодежными объединениями? Вопрос важный, обладающий исключительной социально-педагогической остротой, но он сложный, сложносоставной, и для его полноценного рассмотрения следует выделить и разобрать ключевые для данной темы понятия: «общность», «неформальный», «субкультура», «сетевой», «взаимодействие», «социализация», «инкультурация», «воспитание». И это отнюдь не перегруженность темы, как, может быть, покажется на первый взгляд, но необходимая понятийная достаточность для ее более адекватного социально-педагогического осмысления, а тем более, для принятия каких бы то ни было управленческих решений.

К настоящему времени термин «неформальное молодежное объединение» достаточно прочно утвердился в социологической, психологической, педагогической литературе. Большинство авторов, пишущих о неформалах, под этим термином подразумевают спонтанно или целенаправленно самоорганизующуюся, но, как правило, официально незарегистрированную организацию, малую или большую группу, общину, общность, вырабатывающую (разрабатывающую) особый стиль жизни, моральные правила и социальные ритуалы, которые объединяют и социализируют своих членов. [1, 4, 5, 9 10, 11, 14, 16, 18].

Не каждая, но многие неформальные молодежные объединения (associations) являются при этом и субкультурными сообществами, при этом они стремятся стать активными субъектами культурного или контркультурного влияния на своих подопечных [1, 3]. Конечно, далеко не все неформальные молодежные группы связаны непосредственно с субкультурами, но все молодежные субкультуры проявляют себя как неформальные общности. Подростков привлекает в неформалах то, чего они, как им кажется, «недополучают» ни в семье, ни в школе, ни в традиционных детско-юношеских общественных объединениях (ДОО). Это открытие нового, иной угол зрения на мир, протестный посыл, острота чувств, эмоциональный контакт, возможность заявить о себе так, как хочется, испробовать свои возможности, испытать себя, самоутвердиться, стать взрослым, найти друзей и т.д. На этом пути возможны подвиги, но существуют и риски ухода в никуда, в конфронтацию с обществом и семьей.

Мы считаем вполне обоснованной точку зрения, что молодежные объединения становятся весомыми субъектами современных процессов социализации, влияя на свое ближайшее социальное окружение. Практически все молодежные общности, каждая из них, осознают они этот факт или нет – выступают как коллективные субъекты воспитания, притягивая к себе и втягивая в себя молодежь, перевоспитывая их, а временами бросая вызов и семейному, и религиозному, и школьному воспитанию. Неформальные объединения цементируют своеобразные традиции и вырабатываемый ими стиль жизни, мировоззренческие идеалы и (культурные) стереотипы поведения, по которым они и опознаются. Неформальная молодежь начинает ощутимо влиять на жизнь средней школы. Признаками этого влияния могут быть разнообразные группировки учащихся по интересам, их воздействие на картину общей успеваемости классов, новые поведенческие стереотипы, отношение к

учебе в целом, к преподавателям и старшим по возрасту. Это и новые особенности проведения коллективного досуга или общественных акций, новые взаимоотношения подростковых групп в масштабе социальной среды микрорайона, села, города и области. В хорошем смысле, это новые и важные для взрослого общества молодежные инициативы, в дурном смысле – это эскалация социальной напряженности среди молодежи, особенно среди разных этнических и конфессиональных группировок.

Здесь надо специально подчеркнуть – термин «объединение» имеет двоякий смысл. Обычно «молодежное объединение», как и «детское объединение» используется в официальных документах. Однако у него есть скрытый фактический смысл: на деле под объединением подразумевается «общность», само же «объединение», в более узком и точном социологическом значении обозначает фазу или стадию развития организации, либо форму, которую принимает общность в своем развитии или самопрезентации по отношению к окружающему социуму. Существовая, любое объединение, формальное или неформальное, постоянно взаимодействует с обществом в лице его социальных институтов и учреждений. Неформалы постоянно «натякаются» не только на семью или полицию, но, может быть в первую очередь – на систему образования, на ее учреждения и ее структуры: средние школы, учреждения дополнительного и профессионального образования и вузы. Жизнь доказывает, что любая общественная практика может включать в себя не только взаимодействие институциональных учреждений между собой, но и их взаимодействие с внеинституциональными (то есть неформальными) организациями.

Является общим правилом, что вне взаимодействия любая структура или новообразование либо обречены на отмирание, либо функционирует чисто формально, искусственно – как нежизнеспособный симулякр, фейк, имитация дела. Однако взаимодействие может носить как позитивный, так и негативный характер, и если, например, научно-педагогическим исследованием доказано, что взаимодействие носит характер негативный, то это тоже может стать фактом большого социально-педагогического значения. Взаимодействие может быть сотрудничеством, но может быть и борьбой. Вопреки расхожим представлениям обыденного сознания, взаимодействие в форме конкуренции не обязательно принимает форму жесткого противоборства, антагонизм отношений. Взаимодействие в форме диалога еще отнюдь не означает сотрудничества. Тем не менее, любое взаимодействие и особенно его характер, особенности, риски, ограничения и перспективы его осуществления могут быть выявлены путем выявления и изучения условий его протекания. А это существенно именно для школы как субъекта социального воспитания (А.В. Мудрик, 2010) [12].

Любые молодежные объединения проявляются единством своей социально-психологической общности, типом структуры и способом (само)организации, наиболее популярной из которой сегодня выступает (само)организация сетевая [3]. Сетевое взаимодействие – это преобладание «горизонтальных», равнозначных связей формально несподчиненных взаимодействующих структур и более-менее самостоятельных субъектов над связями и отношениями «вертикальными», выстроенными по критериям иерархии и субординации. Но, прежде всего, это взаимодействие субъектов активных, деятельностных, ищущих средства и ресурсы собственного развития и способы выхода на влияние в окружающем обществе. В зависимости от складывающейся ситуации и степени важности или срочности, или трудности решаемых проблем и удовлетворения потребностей, каждый из них может побывать в роли как принимающего, так и передающего звена сетевого взаимодействия, быть и управляющим, и управляемым либо попеременно, либо одновременно. В этом ролевом многообразии скрыта сложность оценки реального качества взаимодействия любых сетевых структур. Если взаимодействие структур не отягощено конфликтными отношениями интриги соперничества, борьбы или откровенной вражды, то создаются социальные эффекты «выигрыша» во времени и пространстве взаимодействия, когда все звенья сети «выходят в плюс». Не конфликтующие, но позитивно взаимодействующие структуры дают ни с чем несравнимые результаты социализации, когда даже малые усилия дают «синергетический», взаимодополняющий социальный резонанс. Сетевому взаимодействию присущи такие характеристики, как среда взаимодействия, воспринимаемая как определенная целостность и значимость всех ее элементов, известная нелинейность, спонтанность и ситуативно обусловленная свобода социально-педагогического маневра, множественность связей, открытость внешним связям и потенциальным отношениям – эффект «открытых дверей», когда субъекты перестают быть объектами «обществами с ограниченной ответственностью». Это и определенный способ выстраивания взаимоотношений между образовательными организациями и центрами, обогащенный новым социально-педагогическим опытом. Это в теории. А что и как на практике?

Современное молодежное объединение имеет, как правило, двойственную природу. С одной стороны – это определенным образом организованная, оформленная или аморфная, структурированная или децентрализованная, открытая или закрытая социальная, или диссоциальная общность с жестким или лабильным типом связей управления ценностными установками, сознанием и поведением ее участников. С другой стороны – изучение ключевых типов связей функционирования внутри такой единичной общности приводит нас к предварительному выводу, что в молодежных объединениях неформального типа, активно развивающихся в современном социуме, связи горизонтальные (ячейки, соты, сети) превалируют над традиционными вертикальными связями (иерархического характера). А это не что иное, как сетевые структуры, причем несколько необычной социальной природы! Таким образом, как субъект современной социализации (а целом ряде случаев, как увидим ниже, и как субъект воспитания), молодежное объединение является, с одной стороны, единичной общностью, «социальным организмом». С другой же стороны – перед нами типичная сетевая структура, активно нащупывающая возможности использования в своих интересах все новых социальных контактов и связей. Это проис-

ходит буквально на наших глазах – и в соцсетях (реально и виртуально), и в попытках взаимодействия с ключевыми социальными институтами общества (госучреждения, общественные организации, семья, армия, церковь, умма и др.), к числу которых, безусловно, относятся образовательные организации и учреждения дополнительного образования. И тут же возникает проблема – кто с кем может контактировать позитивно, как очертить пространство подобного социального контакта, каковы возможности, допуски и риски такого взаимодействия, в чем оно может проявляться как общественно-педагогическая перспектива?

Мы полагаем, что термин «общность» является концептуально общим, объединяющим понятием для всех группировок, групп, организаций, объединений, союзов и движений. Молодежные общности суть не что иное, как группы и группировки, общины и объединения, союзы и движения, причем как реальные, так и виртуальные. Они могут быть центрированными или сетевыми, вертикально-структурированными или неструктурированно-аморфными, реальными или воображаемыми. Главное, что мы можем увидеть их и понять их цели и ценности через их деятельность. Это значит, что численно весьма весомая часть населения, представляющая молодых людей в возрасте от 13-14 до 28-30 лет, стихийно тянется к самоорганизации через создаваемые в ходе их собственной деятельности общности, которые становятся сильными и авторитетными «актерами» – агентами и субъектами социализации.

Остановимся чуть подробнее с одной стороны, на «разведении», а с другой стороны – на «согласовании» терминологического гнезда понятий «социализация», «воспитание», «инкультурация».

Термин «социализации» предусматривает усвоение индивидом системы общественных ценностей, правил общежития, культурных и ментальных стереотипов того общества, где ему предстоит жить и быть членом этого общества. Процесс социализации в целом более стихийен, чем планомерен, а в настоящее время имеет тенденцию к умножению своих субъектов влияния на подрастающие поколения (социализация все более поли-субъектна). Социализация диверсифицируется, то есть идет по пути усложнения своего многообразия, средств, методов и структур воздействия на социального индивида. Социализация протекает как в реальных, так и в виртуальных пространствах и временах. При этом социализация апеллирует к индивидам, включает представителей различных возрастных групп по критерию соблюдения конвенционально-регулятивных социальных и моральных норм, установок, целей и ценностей (Т. Шибутани и др.) [1, 19]. Образовательная среда, наполняемая такими коллективными субъектами социализации, как общественные и масс-медийные организации, новые учреждения дополнительного и профессионального образования и т.д., все больше приобретает сетевой, ячеистый характер. В силу этого обстоятельства (или фактора) проблемы сетевого взаимодействия субъектов социализации (старых и новых, традиционных и нетрадиционных, культурных и субкультурных, формальных и неформальных) выходят на первые планы социально-педагогической практики.

Кроме того, изучая вопросы взаимодействия учреждений образования с неформальными объединениями, полезно не терять из виду и ресоциализацию (социализацию вторичную либо социализацию реабилитационную, возвращающую индивида в общество в ходе или после «исправительного срока» в колонии, исправительно-трудовом учреждении или иных местах лишения свободы и ограничения его гражданских прав). То есть под ресоциализацией понимается изменение индивидуальных целей и ценностей жизни в зависимости от изменений, происходящих в большом обществе (the greater society) или в ближайшем социальном кругу. При этом и социализация и ресоциализация исходят из базового понятия «культура».

Социализирующая функция культуры – инкультурация. Существенно дополняя и углубляя целевые и ценностные установки социализации, процесс инкультурации идет глубже, к человеку относится уже не только как к социальному индивиду, но, преимущественно, как к личности, к формированию ценностно-смысловых представлений, взглядов, убеждений человека. Инкультурация относится к тем сторонам определенного исторического типа культуры, которые, по словам Л.С. Выготского, «присваиваются» в процессе развития личности подростка, юноши, взрослого человека. В содержание инкультурации входит научение нормативной социальной коммуникации, личностное развитие и рост. Решающую роль в процессе инкультурации играет воспитание как общественное явление.

Согласно взгляду авторов исследований, идентифицирующих себя с научной школой Л.И. Новиковой, социализация представляет собой спонтанный и социально относительно контролируемый процесс. Задача школы состоит в том, чтобы сделать социализацию процессом управляемым и более осознанно ориентированным в плане выбора ценностей нравственного образа жизни, связав обучение с воспитанием посредством заданных педагогических целей и предпочтительных жизненных ценностей, культурно нормативных для большого общества, в котором живет школа и где социализируется новое поколение. Воспитание (социальное и моральное) интерпретируется как определенная ценностно-целевая рамка для создания педагогическим коллективом наиболее благоприятных условий для индивидуального развития ребенка и подростка, для формирования и становления его личности [6, 13, 17]. Поэтому идея коллектива есть идея центральная, «осевая» в рамках данной парадигмы, достаточно давно и успешно применяемой в образовании: воспитание происходит посредством коллектива, который, в свою очередь, представляет собой растущее единство общности и организации [13, 15].

Именно инкультурация, социально-нормативное «окультуривание» индивида, приобщение его к культуре, общественной морали, этике, эстетике становится базовым механизмом «интериоризации», вращая человека в культуру. Воспитание – это процесс направленной социализации подрастающего поколения, и именно в этом, в его «культуросообразности» заключено решающее, принципиальное отличие воспитания от

процесса стихийной социализации. Таким образом, воспитание и инкультурация – «близнецы-братья» культуры. *Инкультурация неформальной молодежной общности составляет основное содержание анализа просоциального потенциала взаимодействия такой общности (в форме организации, объединения или движения) с организациями и учреждениями образования.*

Ведущим фактором функционирования молодежных субкультурных общностей стала так называемая конфигуративность – способ трансляции социокультурного и жизненного опыта от сверстников – к сверстникам. Даже если неформальная общность и не заявляет открыто о своих воспитательных или перевоспитательных намерениях, все равно она это фактически делает. По факту своей деятельности она становится субъектом такого воспитания (будь то детское объединение анимешников, молодежное движение волонтеров или футбольная лига фанатов). Она делает это и эксплицитно, и имплицитно, порой частично скрывая свои потаенные, невербализуемые планы и по отношению к школьной, и по отношению к более взрослой студенческой молодежи. Иногда самим фактом своего существования они бросают вызов традиционному опыту жизни школы. Иногда неформальные сетевые структуры открыто и честно идут на сотрудничество со школой или учреждениями дополнительного образования, функционируя на базе спортивных обществ, клубов, туристических секций, домов творчества. Таковы поисковики, туристы, диггеры, анимешники, члены клубов исторической реконструкции, байкеры, по крайней мере, часть из них. Особенно сильны в просоциальном плане волонтеры, «зеленые», увлеченные своим делом поисковики или туристы. Часть неформальных общин открыты к диалогу, заявляя о своих возможностях помочь воспитателям пристроить социально «неприкаянную» молодежь, дав им пищу для ума и занятия по интересам, которые реально готовили бы подростков к предпрофессиональной деятельности.

Известный исследователь детского движения Л.В. Алиева разделяет мнение, что практически каждое детское или юношеское движение воспитывает не только своих членов, но и окружающую молодежь [2]. И эту миссию берут на себя не только организации или объединения с четкой организационной структурой. Мы выяснили, что неструктурированное движение, например, через флэш-мобы, воспитывает своих приверженцев еще более всеохватно и тотально, чем организация. Как подчеркивает член-корр. РАО А.В.Мудрик, сегодня цели и ценности приоритеты в сфере воспитания подрастающего поколения предлагают не только традиционные субъекты (семья, школа), но и различные общественные, культурные, религиозные организации, политические партии и движения, детские общественные объединения, молодежные субкультурные общности и т.д. В качестве антитезы собственно социальному (просоциальному) воспитанию уместен термин А.В. Мудрика «диссоциальное воспитание»: это воспитание в социальных общностях, социальность которых идет вразрез с общепринятой, противоречит нормам традиционной культуры и морали, балансируя на грани принятого в обществе уголовного законодательства [12]. В этих условиях возникает заинтересованность и потребность, с одной стороны, в сотрудничестве между теми субъектами социализирующих сетей, кто ориентирован на развитие личности подростка на основе гуманистических ценностей, с другой стороны, растет некое новое понимание социальной важности их совместного противодействия влиянию субъектов воспитания диссоциального, провокационного, антиобщественного.

Может быть, ограничить поле исследования только просоциальными общностями? Но, тогда как понять, в каком смысле они просоциальны или нет, на каком социокультурном фоне? Тогда ведь не будет вывода, которого хотим достичь, анализируя, насколько существующие средства и методы исследования адекватны сущности и содержанию проблемы выявления воспитательного потенциала этих общностей. Необходимо понять внутренние механизмы и цели взаимодействия между ними, выявить их социальный или диссоциальный потенциал, риски и ограничения, и, наоборот, возможности социального партнерства с ними, может быть, продуктивного и полезного во всех смыслах диалога. Понять, как именно возвращается человек в молодежных – как бы стихийно, а на самом деле где-то и кем-то конкретно созданных неформальных объединениях и движениях.

Итак, неформальные детские и молодежные общности по-своему уникальны именно как субъекты целенаправленного воздействия на процессы формирования социального индивида как личности с особыми качествами, способностями, навыками поведения и общения, мировоззренческими и духовными идеалами. Бывает и так, что социальный опыт, приобретаемый подростком в неформальной молодежной общности, остается пожизненным гарантом его социализации. Со всеми знаками плюс и минус, субъектами здесь выступают старшие референтные, значимые, авторитетные лица, взрослые или почти взрослые тоже, как правило, не выходящие за возрастные границы молодежного порога, но обладающие всеми правами своеобразного наследования, трансляции культурной или контркультурной традиции данной конкретной общности – группировки, организации, партии, союза, объединения, движения. Именно этот феномен инкультурации-индоктринации делает любую из неформальных ассоциаций общностью, постоянно соотносящей себя, свои позиции и роли с ключевыми социальными институтами в широком аспекте: с государственными учреждениями, школой, высшими учебными заведениями, с семьей, с армией, церковью, с религиозными или некоммерческими организациями. Неформальные общности могут позиционировать себя частью политических или религиозных ассоциаций, клубов и секций общественных организаций, которые молодежи «симпатичны» и вызывают у них чувства доверия и солидарности.

Почему для анализа проблемы сетевого взаимодействия неформальных субъектов-структур мы избираем общенаучную системную методологию и связываем ее с конкретными практиками изучения феноменов молодежного движения, то есть опираемся на подход, который можно назвать системно-феноменологическим? Практически все аспекты существования человека обусловлены системными связями и отношениями. Сочета-

ние системного взгляда и феноменологического метода системы в 1980-е годы практиковалось Бертом Хеллингером (B.Hellinger), первоначально для изучения семьи и ее ближайшего социального окружения. Дальнейшие исследования показали, что такой метод применим для работы с любыми социальными системами, поскольку его ведущей идеей является утверждение, что любой человек может быть адекватно рассмотрен не как изолированный индивид, но как часть целого во взаимодействии со своим значимым (референтным) окружением. Иначе говоря, человек проявляется в своих связях и может быть познан феноменологически: через зеркало связей со своей семьей, общиной, трудовым коллективом, школьным классом, неформальной общиной.

В 1990-е годы методы системно-феноменологического подхода были успешно апробированы Г. Вебером (G.Veber), М. В. фон Кибед (M.V. von Kibed), И. Шпарпером (I. Schparter). Анализировались варианты социальной ситуации развития (и взрослого человека, и подростка), различия в восприятии и понимании окружающего мира, опыт оценки жизненных ситуаций, выбора вариантов индивидуального поведения в них. Методы феноменологии уже применялись и для описания различных сценариев развития малых групп и ассоциаций в зависимости от взаимодействия с ближайшим социальным окружением и референтными социальными институтами [1, 4]. Полагаем, что это вполне подходит для типологической характеристики сложных, открытых или закрытых социальных систем в их функциональном единстве общины и организации; в нашем конкретном случае мы попытались приложить его для описания неформальных молодежных общностей [4]. Для нашего исследования понятие «общность» является наиболее предпочтительным, поскольку оно позволяет применить средства феноменологического подхода к изучению и анализу любых групп, ассоциаций, общин как развивающихся социальных организмов, имеющих внутреннюю логику, целостность и механизмы воздействия на их ближайшее социальное и этноконфессиональное окружение. Отметим работы Альфреда Шюца (Schutz): его методика «понимающей социологии» стала звеном, соединяющим системную и феноменологическую парадигмы. Это и стало отправной точкой попытки разработки нашей типологии [19].

Социально-педагогическая *инкультурация сетевых молодежных структур* уже приобретает значение общественной безопасности, стабильности социума, минимизирующего вызовы времени. Ряд зарубежных исследователей (М. Херсковиц, Р. Линтон, Р. Редфилд, М. Хантер, Л. Спайер, В.Крикенберг), опираясь на полевые исследования М. Мид, Ф. Боаса, Р. Лоуи, Р. Турнвальда и др.), выделяют дополнительно понятия энкультурации и аккумуляции. *Энкультурация* – это усвоение индивидом особенностей менталитета и социальных норм, культурных стереотипов и моделей поведения, присущих данной конкретной культуре. Применительно к процессам обучения и воспитания в узком смысле – энкультурация относится к образовательной среде, общим условиям социума, который окружает школу. *Аккультурация* рассматривается как процесс взаимного восприятия и взаимодействия культур, ее носителей и представителей разного возраста. Для обозначения социально-культурных установок, противостоящих принципам, нормам и традициям, которые господствуют в конкретной культуре, применяется термин «контркультура». Бывает и так, что ценности контркультуры как первоначально маргинальной «тени» и боковых ответвлений основного потока (mainstream) традиционной «большой», «главной», «основной», «взрослой культуры отцов» выходят на авансцену и ложатся в основу организации «большого» общества, утверждаясь в общественной психологии и в социальном опыте миллионов людей как базовые ценности нового общественного уклада. При известной девальвации авторитета старшего поколения новое поколение начинает воспринимать идеалы молодежной культуры и контркультуры уже в качестве эталонов, образцов для подражания, воспринимая правила и нормы социально-духовного опыта у своих же сверстников, но не родителей. Эти процессы сопровождаются пересмотром бытовых правил поведения, традиций, культурных стереотипов, этических и эстетических идеалов, общепринятых норм морали, относительным доминированием альтернативных вариантов контркультуры в сознании и поведении части нового поколения [8].

Подчеркнем наш вывод. Феномен субкультуры может относиться как к культуре, так и к контркультуре. *Молодежные субкультуры живут с равным успехом и в культуре, и в контркультуре, значительно усложняя пространство потенциального контакта с официальными организациями.*

В современном обществе возрастная специфика субкультурной общности как правило связана с «подростковостью» (тинэйджерством) и «молодежностью» как существенными признаками конструирования подгрупп, позиционируемых даже как особые контркультуры, но все же в рамках единого социального культурного «гиперпространства» данного общества или цивилизации [4, 16]. Каждая субкультура существует в форме конкретных субкультурных общностей, предъявляющих себя обществу как некоторое неформальное, и как правило, *внутренне нормированное сетевое единство своих ячеек*. Любая субкультура реализует установочно-нормирующую социальную функцию как «социальная, этническая или экономическая группа с особым собственным характером в пределах общей культуры общества» (С. Фрис) [1]. Это означает, что субкультурная общность прорастает из формирующегося стиля жизни той или иной социальной страты или маргинальной социальной группы, имея при этом принципиально немассовый, закрытый, эзотеричный характер. А маргинальные социальные группы могут возникать не только в «низах», но и в самых социально обеспеченных элитарных «верхах» любого общества. «Особость» любых субкультур определяется отличием образующих их ценностей, норм, обычаев, культурных форм от принятых в общей культуре. Вместе с тем каждая субкультура (неважно, взрослая или молодежная) неразрывно связана и даже производна от общей культуры [8, 12]. Это значит лишь одно – что всегда и повсюду существуют варианты социальной нормы и свободы совести, при которых жизнь и этноса, и общества не бывает социально парализована. Природа субкультуры относительна – и относительно

этноса, и относительно собственно социума. Где-то (например, в Эстонии) субкультурным может считаться активный представитель православной русской молодежи, где-то (например, в Липецкой области) субкультурным может считаться молодой представитель столичного русского гранжа.

Для педагогов важно понимать, что современное цивилизованное общество допускает существование неопределенного множества так называемых субкультур или даже контркультур [10]. Это религиозные диссиденты, элитарные группировки художественной интеллигенции, богема, этнические группировки, радикальные светские общественно-политические общности. Это аполитичные, но при этом совершенно социализированные контркультурные сообщества с нестандартной идеологией и образом жизни (хиппи) и др. их варианты. В этом случае подводные, заведомо контркультурные феномены подобной общности и организации радикально проявляются внешне в общественных флэшмоб акциях: панк-карнавалах, шествиях, тич-инах или «тусовках», митингах в форме рок-концертов и фестивалей наподобие Вудстока-1969 (Woodstock Music & Art Fair Carnival).

В каждом случае, приобретаемые подростками новые коммуникативные связи и опыт социальных самопроявлений (каких бы то ни было), дает им определенные социальные навыки и культурный опыт, необходимый для ситуации активного взросления. Школа может подключить эти стремления в социально конформное русло, освоив средства, используемые неформалами, а, главное, адаптировав не только их стиль и тактику, но и цели их существования. Так в свое время были «социально переварены» хиппи, однако общество само вышло из такого опыта обогащенным и измененным. Не стоит так уж бояться непривычного, ведь все догматы были когда-то новациями, подобно тому, как христианство или ислам были фактами контркультуры в море окружающей их традиционной социальности. Нелишне привести пример случившегося в 1968-70 годах феномена «молодежного бунта», питаемого идеями «рассерженного молодого поколения», яркими представителями которого в США стали Джек Керуак (*Jack Kerouac*), Аллен Гинзберг (*Allan Ginsberg*) и др. неформалы того времени. Несмотря на порожденный этим бунтом определенный кризис социальных институтов, общество в целом преодолело его позитивно, как раз в силу того, что усложнилось в своем разнообразии, обогатившись новыми смыслами диалога поколений. Это естественно, но это бывает рискованно, а без знания того, что происходит, может заставить школу, колледж и университет врасплох, как это уже в 1968-м происходило в Сорбонне [18].

Контркультура может породить новые варианты социальной реальности, и хорошие, и дурные. Она питает молодежные субкультуры, социальные, маргинальные и диссоциальные [10, 12]. На бродильных дрожжах контркультуры «замешаны» и заведомо криминальные общности, сообщества и группировки: гарлемских «гопников», бристолевских «панков» и солнцевских «братков» объединяют одни и те же «ценности» и их вполне можно отнести к субкультурам с диссоциальным типом адаптации к обществу. Педагогам следует знать, что они делают, чтобы влиять на молодежь и вести ее за собой (здесь отметим хорошо разработанные в свое время наблюдения и механизмы в традиции перевоспитания порожденной А.С. Макаренко и его последователями). Школьным педагогам сегодня, видимо, следует активнее знать и учитывать своеобразный опыт специалистов, занимающихся перевоспитанием «трудных подростков» в сети исправительно-трудовых учреждений.

К настоящему времени выполнены многочисленные исследования отношений и ценностей молодежи в сфере определения своей идентичности, самоопределения в пространстве культуры и контркультуры, в том числе в сферах общественной жизни, идеологии, политики, религии, искусства. В России вызывают общественный интерес и педагогический резонанс работы А.В. Мудрика, К.Ю. Мяло, В.С. Собкина, Д.И. Фельдштейна, С.К. Бондыревой, А.А. Шмелева, М.В. Богуславского, А.С. Запесоцкого, М. Кордонского, Н.Н. Бушариной, Н.Ю. Синягиной, С.Г. Косарецкого, С.В. Косарецкой, В.Н. Кочергина, Е.Н. Омельченко, О.Ю. Сорачайкиной, И.И. Фришман, М.В. Шакуровой и др. Зарубежная научная литература по данной теме интересно представлена именами Э. Эриксона (E. Erickson), А. Беннета (A. Bennett), К. Кан-Харриса (K. Kahn-Harris), Т. Лутца (T. Lutz), Дж. Родса (J.-E. Rhodes), Д. Смарты (D. Smart), А. Щюца (A. Schutz), Р.-Д. Уайта (R.D. White), С. Виддикомба (S. Widdicombe) и др.

Выявление единичного, общего и особенного в характеристике неформальных молодежных общностей предусматривает формирование их определенной типологии, что важно для адекватности понимания того, как происходит воспитание в просоциальных и в диссоциальных молодежных общностях культурного или контркультурного плана. Концептуальный уровень анализа соотношения всеобщего, частного, особенного и единичного необходим и в их социально-идеологической феноменологии – в декларируемых целях, в культивируемых ценностях и мировоззренческих идеалах, в деятельности, в отношении к обществу и социальному индивиду, к старшему поколению, к своей Родине, к миру в целом, к природе, культуре и цивилизации. В итоге намечаются контуры рабочей типологии, которой автор начал пользоваться при анализе феноменов сетевого взаимодействия неформальных молодежных общностей друг с другом. Это первый уровень применения типологии, так сказать, уровень изучения их «внутренней сетевой контактности» (сопряженности, комплементарности, отчужденности, враждебности). Можно назвать этот уровень фазой изучения внутренних потенциалов молодежных объединений как субъектов социализации: прежде всего, в плане качества их социальности, ориентации на ценности и смыслы, укорененные либо в культуре, либо в контркультуре. Поэтому, по основанию «культуросообразность» (бинарная оппозиция «культура – контркультура»), здесь мы выделяем четыре базовых типа неформальных объединений:

Тип 1. Культуросообразны – производны от мейнстрима, основы историко-культурного типа данного общества или региона (напр. Поисковики, Игровики, Диггеры, Байкеры и др.) Светские и религиозные. Просо-

циально, как неформалы – они просто другие, иные. Так начинался в свое время скаутизм. Так сегодня заявляет о себе своими делами неформальное в почине и в основе молодежное движение волонтеров. Роль взрослого как наставника высока, контакты с педагогами могут носить систематический характер. Часть в оппозиции системе.

Тип 2. Культуросообразны – однако, производны от инакового, иного типа культуры, типа цивилизации, менталитета (напр. аниме – производны от японской культуры, беахисты, растаманы – производны от культуры Карибского бассейна и др.). Светские и религиозные. Просоциальны как неформалы – инаковые, инородные основной среде. Авторитарно-символический тип роли взрослого как харизматического наставника – гуру (реальное лицо или виртуальный персонаж). В неявном, латентном виде – анонимные авторитеты сетей, организаторы косплеев и флэшмобов. Контакты с учреждениями образования и с педагогами возможны, единичны, как правило, на личностном доверии.

Тип 3. Контркультуросообразны – но, в целом, производны от общего типа цивилизации и ментальности, хотя и асинхронно современности, сознательно противопоставляют себя как общность этому типу (напр. неохиппи-системщики, готы, бывшие битники, часть панков, анархоскинхеды). В целом, как правило, просоциальны (явно уголовного кодекса не нарушают). Квазирелигиозны (адепты так называемых «новых социальных религий» и мифологий). Контакты с педагогами затруднены или блокируются. Роль взрослого как наставника либо харизматична, либо реализуется по типу «деды – молодые». В контактах наблюдается активный прозелитизм, стремление к индоктринации контркультурной идеологии [9].

Тип 4. Контркультуросообразны – при этом антикультурны и асоциальны – криминальные группировки и члены агрессивных тоталитарных сект (например, сообразны правилам и нормам асоциальной и контркультурной секты «Белое братство», сатанисты и т.п.). Враждебны школе как социальному институту. Это, так сказать, диссоциальные неформалы. Их взаимодействие с учреждениями образования – антагонистическое, по существу, вредительское [10].

В ходе анализа выяснилось, что эту же типологию можно развернуть и на проблему сетевого взаимодействия, заострив ее на гипотезу об условиях взаимодействия учреждений образования с неформальными объединениями как реальными субъектами сетевой социализации. Ведь по основанию «Просоциальность» практически все молодежные общественные движения, объединения, организации, группировки типологически характеризуются:

1) *как официально-зарегистрированные сетевые просоциальные и культуросообразные ДОО (детские общественные объединения) и молодежные объединения*: практически все детские и молодежные объединения, создаваемые / проектируемые в структурах государственного и дополнительного образования, а также большинство молодежных общностей, создаваемых или проектируемых в рамках системных общественно-политических организаций. Например, «Корчаковское объединение и т.п.

2) *как неофициальные просоциальные и культуросообразные ДОО, то есть «просоциальные и культуросообразные неформалы»* (чаще всего это самостоятельные объединения неполитического характера). Это волонтерские или спортивные объединения, например, байдарочники или туристы, часть детских и молодежных неформальных и даже субкультурных общностей – напр. игровики, сетевые блоггеры, поисковики или байкеры, с которыми контакт был бы интересен и полезен для обогащения опыта социально-педагогического взаимодействия сотрудничества с «несоюзной молодежью» нового поколения (А.С. Чернышев и др., 2005). Собственно, такой опыт уже имеется – например, патриотическую работу по воспитанию молодежи в духе верности заветам ветеранов Великой Отечественной уже ведет посредством своих автопробегов «по беспамятству и разгильдяйству» объединение русских байкеров под названием «Ночные волки» (автор сам был свидетелем их патриотической акции на рейде Новороссийска в августе 2011 года);

3) *как формально просоциальные, но контркультурные (не очень значительная по распространенности, но весомая по влиянию на умы часть неформальных и субкультурных молодежных объединений)*, с которыми контакт допустим на уровне диалога переговорной площадки (С.А. Беличева, 1984; М. Кордонский, В. Ланцберг, 2005) [9];

4) *как диссоциальные и «культурнесообразные» (асоциальные криминальные группировки (банды «быкующих» коллекторов ОПГ), квазирелигиозные сетевые молодежные структуры (например, вербующие в ИГИЛ), и профашистские экстремистские движения)*, контакт с которыми для организаций и учреждений образования недопустим. Один такой печальный контакт на волне неадекватно понимаемой толерантности все же был – в 90-е годы в школу Тубельского пустили активистов РНЕ. Возможен лишь контакт с отдельными представителями подобных группировок (и только ради ресоциализации членов таких объединений). Это может делаться в рамках мер общественной безопасности исключительно силами специалистов особой квалификации, вплоть до сотрудников Федеральной службы безопасности (это сетевые структуры так называемых «салафитов» в Казани и на Волге, члены РНЕ и др.). (А.В. Егорова, 2004) [7].

В качестве примера типологического описания сетевой общности как субъекта социализации приведем описание субкультурной молодежной группы толкинистов-игровиков. Эту группу можно охарактеризовать по базовым основаниям деятельности, набору ключевых идей и ценностей, методик реализации собственного воспитательного потенциала как общность и одновременно как сетевую структуру. А именно: как сетевую нежестко структурированную, относительно закрытую, конфигуративную, неполитическую, социальную (не нарушающую существующего законодательства) структуру с жизненной позицией эскапизма (ухода от примитива бы-

товой реальности), акцентирующую свою деятельность на культурно-этических моментах самоопределения субъекта в интенсивной игровой, деятельностной практике, обособленную собственными уставами, правилами, ритуалами. Эту же структуру можно описать и как детско-подростково-молодежное движение, ведущее активную пропаганду по вовлечению в свои ряды новых членов (прозелитизм), ориентированную на досуговые формы специфической социализации подростков и молодежи.

Такой подход к методологии можно назвать системно-феноменологическим. Мы использовали его в нашем исследовании. В чем смысл такой типологии и что она может дать педагогу-практику при анализе феноменов сетевого взаимодействия субъектов социализации и образовательного процесса? Если воспитатели не имеют типологии, способной помочь им найти сходства и различия среди молодежных общностей, они просто не сумеют влиять на них или давать образования, адекватного рискам, вызовам и возможностям современного общества [5, 14]. Важнейшим инструментарием типологии, которая может быть одним из механизмов анализа просоциального потенциала молодежных субкультурных групп и неформальных общностей как субъектов сетевого взаимодействия в образовательном пространстве является оценка выбора приоритетов значения отношений и деятельности внутри группы и по отношению к окружающему миру. Это организация отдыха, обмен информацией, продуктами своего собственного мировоззрения, выбор наиболее желательных участников для взаимодействия, выбор типа контакта и формы деятельности, выбор принятой формы самопрезентации. Это весьма важно для анализа явлений социального контакта, возможностей и рисков взаимодействия между школой и новыми субъектами социализации.

Выделим потенциальные ограничения процесса сетевого взаимодействия с различными молодежными организациями, движениями, объединениями, союзами, сообществами:

1. Ограничения правовые, связанные с соблюдением конституционных норм, норм гражданского права при взаимодействии образовательных структур с молодежными организациями;
2. Ограничения мировоззренческие, связанные с маргинальностью ценностно-целевых векторов части стихийных субъектов социализации;
3. Ограничения культурные, связанные с особенностями взаимодействия в пределах российского уклада и духовно-нравственных традиций народов и народностей России.

Исходя из задач анализа возможностей взаимодействия учреждений образования с молодежными объединениями, саму типологию молодежных объединений можно развернуть на базе исходного их позиционирования, самоидентификации, существования и развития в культуре и в контркультуре. Поэтому для определения круга задач взаимодействия с неформальными молодежными объединениями их типология должна охватывать группы, организации, объединения, движения как с просоциальной доминантой, так и с диссоциальными структурами отношений, общения, деятельности, т.е. с диссоциальным типом социализации. Типология, являющаяся своеобразным инструментарием анализа общественной практики взаимодействия учреждений образования с молодежным объединением, призвана выявлять характер связей и отношений субкультурных молодежных сообществ, также являющихся неформальными и функционирующими как в культуре, так и в контркультуре современного социума. Примером просоциальных неформальных молодежных общностей сегодня служит, например, общность волонтеров – это движение, молодежное, неформальное, включающее в себя и старшеклассников, и студентов, и работающую молодежь. Примером диссоциальных молодежных общностей, активно функционирующих в контркультуре, могут быть панки и готы [10, 11].

Мы пришли к выводу, что в настоящее время для педагогов подход к изучению и анализу молодежной общности как объекта и субъекта воспитания с позиций социальной феноменологии весьма продуктивен. Этот путь позволяет увидеть содержание социально-воспитательного потенциала, а также адекватно оценить его культурный или контркультурный контекст. Феноменологический взгляд на молодежную общность как новый субъект воспитания дает возможность с педагогических позиций охарактеризовать процессы, идущие в подростковой и молодежной среде, определить средства преодоления кризиса доверия учащейся молодежи к традиционным сферам и формам дополнительного образования подростков. Учитывая возрастающее влияние различных молодежных организаций, ассоциаций и движений на общественную жизнь, школа должна быть готова к обеспечению условий такого взаимодействия именно как полноценный институт современного гражданского общества [2, 3, 9, 13, 15]. В рамках пробных вариантов системно-феноменологического подхода и в соответствии с теоретическими положениями Концепции полисубъектности воспитания Центра теории воспитания УРАО ИТИП (2009) мы делаем акцент на ценностно-целевой специфике молодежного объединения [3].

Содержательное основание социально-педагогической типологизации исходит из ценностно-целевой (аксиологической) ориентации формирующейся или уже сформированной молодежной общности. Критерием типологизации является выбор ценностных приоритетов отношений и деятельности внутри группы и по отношению к окружающему миру (организация досуга, обмен информацией, выработка собственной идеологии, выбор партнеров по взаимодействию, выбор стиля общения и вида деятельности, выбор социальной формы самопрезентации). Для анализа феноменов социального взаимодействия это чрезвычайно важно.

Формальное основание для оценки условий, допусков, рисков возможностей и перспектив социально-педагогического взаимодействия образовательной организации с молодежной общностью целесообразно проводить по уровню и характеру структурированности такой общности. Например, мы можем обрисовать молодежное объединение как общность с высоким уровнем закрытого типа жесткой иерархической структуры, или

указать на средний уровень лабильного типа сетевой структуры с преобладанием горизонтальных связей ячеек.

Рассмотрим практическую, «техническую» сторону возможного моделирования социально-педагогического контакта образовательных организаций с неформалами – неформальными молодежными общностями. Опыт подсказывает – их следует различать по уровню и характеру структурированности и открытости неформальной молодежной общности.

Молодежная общность неформальной организации. Любая организация, как правило, отличается фиксированным членством, программой деятельности, делегированием полномочий и распределением обязанностей и прав внутри группы. Преобладают вертикальные организационные связи, особенно это характерно для припартийных молодежных объединений или молодежных фракций политических партий, стоящих, как правило, вне официальной парламентской системы России. Может быть как открытой, так и «наглухо» закрытой для социального партнерства структурой, вплоть до конспиративности. При этом формально утвержденный устав для современных детских объединений уже не является обязательным признаком. Особенно это касается молодежных секций неформальных парторганизаций, крайне избирательных в своей практике социального партнерства и двусмысленных в отношении подлинных целей и задач своей деятельности. Это, однако, не значит, что ряд неформальных организаций не способен вступать во вполне нормальный, социально позитивный диалог и даже социальное партнерство с государственными структурами, в том числе и с учреждениями образования (например, молодежные активисты-волонтеры, экотуристы, члены клубов исторической реконструкции).

Молодежная общность неформального общественного объединения. Такая общность характеризуется общностью интересов и размытым, нежестким типом социальных связей и отношений деятельности (например, паркурщики, поисковики, игровики). Вертикально-горизонтальные организационные связи допускают функционирование малых групп, ячеек, фракций и т.п. более мелких структурных подразделений. В силу практики социального партнерства общественное объединение (как правило) практикует (но часто только по складывающейся необходимости) смешанно-сменный (вариативный), более открытый тип организационной структуры.

Молодежная общность неформального общественного движения. Обычно отличается программной четкостью функционально-организационных установок, социально сфокусированных по достаточно четким ценностным векторам, характеризующим общественное лицо данного движения, его идеальный и повседневно предъявляемый окружающим образ-имидж. Формируется на смешанной основе как временных, так и более постоянных объединений. Преобладают сетевые организационные связи, координирующие общие дела, кратковременные и длительные мероприятия, акции, праздники, «тусовки», слёты, митинги, косплеи, флеш-мобы и т.п. Открытый тип структуры преобладает, что дает возможность налаживать конкретную практику социального взаимодействия на переговорных площадках.

Молодежная общность неформального сетевого сообщества. Характеризуется формированием и культивированием традиций, ритуалов, преданий, коллективной мифологии, занимает свою особую нишу в данной национальной культуре, обладает определенной культурно-национальной автономией и практикует особые, блогговые и чатовые, специфически субкультурные формы социализации и воспитания детей, подростков и молодежи (например, члены такого сетевого сообщества как киберспорт). Оказывается, неструктурированное (например, сетевое) сообщество социализирует своих приверженцев еще более всеохватно, тотально, чем организация. Даже если общность и не ставит прямо задачи воспитания, все равно по факту своей деятельности она выступает субъектом такого воспитания. От других видов такие общности отличаются повышенной избирательностью методов и средств социальных связей при достижении целей деятельности (не всегда прозрачных, способных отличаться от официально декларируемых). Кроме того, особое качество сетевого сообщества заключается в его возможности практиковать анонимные (на «Никах», т.е. на псевдонимах, nicknames) единые, вполне слитные формы общности и организации с жесткой иерархией при формально широко открытой структуре.

Охарактеризуем такие возможности на примере положения дел в современном социально-педагогическом пространстве полисубъектной социализации в масштабах России. Мы считаем, что способностью и готовностью к взаимодействию с другими социальными субъектами и институтами в целях решения задач социализации и воспитания подростков и молодежи потенциально обладают молодежные объединения, социально развернутые и адаптированные в плане конкретики социальных действий. К ним, например, относятся движение *волонтеров* (против сбыта и потребления наркотиков, социальная помощь старикам и инвалидам, социально нуждающимся, погорельцам, беженцам и др.), клубы военно-исторической реконструкции, так называемые *ролевки*, опосредованно связанные с частью художественной и инженерной интеллигенции, «театровики»-*игровики* вроде объединений *толкиенистов* и *анимешников* с программами воспитательной работы и уставами, объединений и движения спортивно-краеведческой направленности (городская субкультурная общность *диггеров*, объединения, связанные сетевым взаимодействием (*геймеры*, *байкеры*, *киберспорт*) и др. Контакты между неформальными лидерами таких общностей и руководителями официальных, общественно-государственных детских общественных объединений пока носят спорадический характер. Отдельные вполне удачные попытки взаимодействия наблюдаются, как правило, на региональном уровне (Липецк, Краснодар). Однако потенциал этих контактов растет и этот, пока еще стихийный, процесс требует и дальнейшего научно-педагогического осмысления, и практического применения в сфере общественного воспитания.

На фоне многих «эгоистических» молодежных движений волонтеры действительно заняты реальной, осязаемой, действенной помощью людям. Их идея социальна – это практическое служение обществу, пусть и

малыми, но конкретными делами, направлена на улучшение жизни и самочувствия людей, их здоровья, физического и нравственного. Молодежное движение волонтеров стало заметным явлением общественной жизни России. Наиболее полно волонтерские объединения представлены в Москве и Санкт-Петербурге. Активно развивается молодежное добровольчество в Красноярске и в Краснодарском крае, на Кубани. В той или иной форме волонтерским движением были охвачены такие города, как Барнаул, Белгород, Владивосток, Вологда, Воронеж, Красноярск, Липецк, Москва, Мурманск, Пермь, Петербург, Самара, Уфа, Ярославль. В целом можно говорить о том, что морально-нравственный потенциал волонтерского движения сегодня – это приток молодой «свежей крови» в социально-педагогические формы работы с детьми, подростками, учащейся молодежью. Этот вывод следует даже по отдельным, но чрезвычайно ярким «пророчкам» молодежного менталитета, реально обновляющим саму традицию социализации и воспитания.

Взаимодействие образовательных организаций с движением неформалов-поисковиков состоит в подготовке молодежи к службе в рядах Вооруженных Сил и в органах МВД, в пропаганде культуры спорта и здорового образа жизни. Такой культ должен быть всецело возрожден в нашем обществе, причем очищен от всех социально подозрительных и криминогенных примесей. В этом деле возрождения спорта и спортивных обществ есть несомненные успехи, но пока еще слабовата роль массового педагога. Без участия школы органам правопорядка не возродить систему ДОСААФ и ГТО. Скажем более того, и не возродить без участия новых неформальных организаций и объединений молодежи – они такие же будущие граждане России, как и остальные школьники. И им вскоре предстоит служить в рядах Вооруженных Сил, МЧС или МВД. Чрезвычайно перспективно взаимодействие с объединениями дайверов (любителей подводного плавания), диггеров (исследователей пещер и городских подземных коммуникаций), клайдеров (любителей экстремального городского альпинизма) и т.п. Социально ценно использование потенциала взрослых военно-спортивных клубов, спортивно-туристских обществ с подключением энергии молодых к воспитанию профессиональных качеств, необходимых в Службе Спасения и подобных серьезных и остроактуальных профессиональных сообществах.

Мотивом социально-педагогического взаимодействия с неформалами может служить конкретное общее, разновозрастное, общественно-полезное дело при четком распределении обязанностей. Например, социальная помощь инвалидам и ветеранам труда микрорайона. Или очистка территории парка от мусора, высадка деревьев и кустарника. Это и снегозадержание на полях, помощь в уборке урожая, «шабашка» на автозаправочных станциях или восстановление РТС, ремонт дамбы, добровольная народная дружина, патрулирование территории, организация и художественное оформление праздничного мероприятия для жителей округа, проведение вечера отдыха и молодежной дискотеки и прочее, что с успехом практикуется в Западной Европе. Практика показывает, что в таком случае подростки среднего и старшего возраста хорошо работают и учатся и без взрослых кураторов-опекунов, полагаясь именно на авторитетных сверстников [5, 11, 16, 18]. То есть принцип конфигуративности, отмечаемый многими психологами как некий социокультурный тормоз, может, при смене угла оценки привычных методов диалога с подростками, работать как принципиально новый и эффективный механизм самоорганизации их общности. Диссоциальных неформалов могут нейтрализовать неформалы просоциальные, позитивные. Антифа противостоит нацистам, волонтеры не дают развернуться гопникам.

Вопреки многим устоявшимся мифам взрослых «знатоков» подростковой психологии, подростки и молодые люди любят не нарушать, а соблюдать разумно установленные правила и, тем более, взятые на себя обязательства. Неписанный кодекс чести является сильнейшим регулятором деятельности просоциальных детских и детских и молодежных общностей, как «формальных», так и, возможно, еще в более выраженной мере, «неформальных». Мотивы сплоченности, нацеленности на победу, гордость причастности своей группе являются сильнейшими педагогическими факторами воспитания активной жизненной позиции, проверенной и доказанной на практике в образовательных системах и культурных формах воспитания Англии, Японии, США, Германии, а сегодня – практически во всех цивилизованных социокультурных практиках мира, где роль социально-активной инициации подростков чрезвычайно велика. Чрезвычайно большой и значимой она всегда была и в отечественной традиции воспитания (ставка на общину и коллектив) и от этого опыта использования особенностей национальной ментальности отказываться нельзя.

Именно на таких организационно-деловых принципах формируются ученические производственные бригады, спортивные сообщества и клубы юных туристов и иные формы просоциальных детских объединений на временной или постоянной основе. На таких организационных началах закладываются формы освоения социального опыта в рамках инкультурации – вторичной социализации подростков. В них можно не только разглядеть, но и использовать на благо общества социокультурный феномен обратного влияния подростка на детскую общность и на детско-взрослые общности своего ближайшего социального окружения. Позицию обеспечения нравственного выбора и самореализации подростка могут с успехом разделять с учреждениями образования и различные неформальные общности – они бывают и застрельщиками в этом деле. «С торчками нам не по пути, хочешь быть с нами, таким как мы и одним из нас – не смей садиться на иглу!». Таковы уже сегодня писанные и неписанные правила и нормы общения многих неформалов – поисковиков, паркурщиков, байкеров и т.д., не говоря уже о волонтерах, спортсменах и патриотах. В этой сфере возможен (а где-то и осуществляется) уже не только диалог переговоров площадок, но и вполне реальное социальное партнерство.

Мероприятия по охране общественного порядка на локальном уровне микрорайонного социального окружения вполне могут быть проводимы в условиях доброжелательного контакта с целым рядом местных не-

формальных молодежных объединений или даже при их непосредственном содействии. Безусловно, полезно взаимодействие – причем даже на уровне социального партнерства – с неформальными молодежными объединениями природоохранной, экологической направленности (лесотехнические мероприятия, мониторинг состояния природоохранных зон, реорганизация биологических станций и орнитологических секций школ, училищ, лицеев, высших учебных заведений, экологический туризм и т.п.).

Вполне плодотворны переговорные площадки (Кордонский М., Ланцберг В., 1995) (по тематике поиска и реализации форм взаимодействия неформалов с учреждениями культуры, музеев, театров [9] (здесь есть что вспомнить из опыта молодежного авангарда 1920-х годов – левовцев-футуристов, театров-студий и т.д. в процессе организации практики самореализации молодежи: сегодня эту практику способны реализовать игровики-ролевики, аниме-общности, секции и клубы исторической реконструкции и многие другие объединения).

Проведенный нами анализ показывает, что при определенных социально-педагогических условиях неформальные молодежные общности можно и нужно задействовать для выработки основ конструктивного диалога и социального партнерства различных социокультурных институтов общества. Взаимоизоляция социальных субъектов еще никому, никогда и нигде не приносила пользы. Качество социально-педагогического взаимодействия учреждений образования с детско-взрослыми и молодежными общностями просоциальных неформальных объединений, на наш взгляд, сегодня – это и перспективная задача педагогической науки, и насущная проблема образования в сложном и противоречивом процессе модернизации многоукладного и полиэтнического российского общества. Активная социально-педагогическая позиция по отношению к неформальным объединениям и движениям молодежи заключается в использовании условий реализации просоциального потенциала молодежной общности *по принципу социально-ролевого взаимодействия, вовлеченного в реальную жизнь*. Феномен социологически продуманного и педагогически грамотно организованного сетевого взаимодействия учреждений образования с позитивно настроенными просоциальными неформальными объединениями молодежи может быть стимулом утраты авторитета социально-опасных неформальных группировок через разнообразные формы социального диалога и путем социально-педагогического поощрения и использования здоровых, социально-ценных молодежных инициатив.

Анализ тенденций развития неформальных общностей молодежных объединений позволит более эффективно выявить потенциал социализации (негативной, нейтрально-пассивно-адаптивной или активно-позитивной), осознанно культивируемой его творцами, лидерами, спонсорами, идеологами и кураторами – явными, латентными или символическими. Такой анализ может стать исходным пунктом новой общественной практики поиска адекватного языка социально-педагогического взаимодействия с просоциальными детско-взрослыми общностями неформальных объединений, стоящих вне системы образования, но тяготеющих к нормальным формам взаимопонимания, диалога и социального партнерства со всеми субъектами социально-педагогической реальности современного социума.

Анализ установок, ценностей, типологически общих для любого про-социально ориентированного молодежного объединения позволит кураторам образовательной среды (государственно-общественным организациям как субъектам общего среднего и дополнительного образования) выявить более точно, более объективно как общий социализирующий, так и собственно воспитательный потенциал именно данного молодежного объединения. Появляется шанс подсказать наиболее адекватную стратегию и тактику диалога, который может со временем перерасти в сотрудничество и даже, не исключено, в социальное партнерство в микрорайоне и на региональном уровне. Вне различия своего социального положения, этноконфессиональной принадлежности, идеологических разногласий, политических симпатий и антипатий, принадлежности к культурным или субкультурным сообществам, молодежь представляет собой единый фонд социального наследия страны, без которого школа как социокультурный институт нежизнеспособна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы молодежной субкультуры: Сб. статей / Под общей редакцией О.В. Красновой. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2008. – 304 с.
2. Алиева, Л. В. Роль детских общественных объединений в модернизации системы образования. Информационно-методический сборник / Л. В. Алиева. – М. : Изд-во МНЭПУ, 2010. – 80 с.
3. Беляев, Г. Ю. Могут ли в наше время учреждения образования успешно взаимодействовать с молодежными объединениями? / Г. Ю. Беляев // Проблемы современного образования. Научно-информационный журнал РАО, 2013. – №2. – [Электронный ресурс] – С.82–94. – Режим доступа: http://www.pmedu.ru/res/2013_2_8.pdf.
4. Богуславский, М. В. Педагогическое сопровождение неконфликтного развития юношеских субкультур. Выпуск третий / М. В. Богуславский, Б.С. Гершунский, В.И. Додонов и др. – М. : Аидд, 1991. – 46 с.
5. Громов А.В. Неформалы, кто есть кто? / А. В. Громов, О. С. Кузин. – М., 1999.
6. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. – М. : ИЦ ИЭТ ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 324 с.
7. Егорова, Т. В. Социально-педагогическая работа с молодежными неформальными объединениями экстремистской направленности: На материале Германии: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Т. В. Егорова. – Смоленск, 2004. – 17 с.
8. Запесоцкий, А. С. Дети эпохи перемен: их ценности и выбор / А. С. Запесоцкий // Социологические исследования, 2006. – №12. – С. 98–102.

9. Кордонский, М. Технология группы: Заметки из области социальной психологии неформальных групп / М. Кордонский, В. Ланцберг. – Изд. 4-е, испр. и доп. – Одесса-Туапсе, 1995. – 155 с.
10. Кутына, А. А. Неформальные объединения молодежи на рубеже тысячелетий: [Науч.-аналит. обзор] / А. А. Кутына, Г. А. Лукс, А. А. Матвеева; Под общ. ред. Г. А. Лукс, О. Б. Фурсова. – Самара : Самар. ун-т, 2002. – 103 с.
11. Левичева, В. Ф. Неформальные самостоятельные объединения. Социологический очерк / В. Ф. Левичева // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Молодежная»; №6. – М. : Знание, 1989. – 64с. – С. 3–5, 14–15, 45–46.
12. Мудрик, А. В. Диссоциальное воспитание в контркультурных организациях / А. В. Мудрик // Вопросы воспитания, №4 (5), НПО «МОДЭК», М., Воронеж, 2010. – 168с. – С. 99–106.
13. Новикова, Л. И. Педагогическая реальность воспитательного пространства / Л. И. Новикова, И. В. Кулешова, Д. В. Григорьев // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1998. – № 3. – С. 14–20.
14. Перов, И. М. Неформальные молодежные объединения / И. М. Перов // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – №5. – С. 18–35.
15. Полисубъектность воспитания как условие конструирования социально-педагогической реальности (концепция) / Ред. Н. Л. Селиванова, – М. : ИТИП РАО, 2009. – 64 с. – С. 48–53, С.59–60: (Возможные ограничения и риски взаимодействия различных субъектов воспитания).
16. Сорачайкина, О. Ю. Молодежное движение в Москве: организации и объединения / О. Ю. Сорачайкина // ПОИСК – ИСПИ РАН, Единый научно-методический центр при Правительстве Москвы. Отв. ред. В. Г. Донской. Выпуск V. 2003, С.47–64.
17. Шустова, И. Ю. Воспитание и развитие субъектности юношества в детско-взрослой общности: Монография. Под ред. Н. Л. Селивановой. – Ульяновск : УлГУ. – 2009. – 139 с.
18. Building the interfaith youth movement: beyond dialogue to action / Edited by Eboo Patel and Patrice Brodeur. Lanham, Md. : Rowman & Littlefield Publishers, 2006. – xi. – 276 p.
19. Schutz, Alfred. Semantic structure of the daily world: descriptions on phenomenological sociology / Alfred Schutz/ Edited by A. I. Alkhasov; Transl. A. I. Alkhasova, N. I. Mazlumyanova; Scientific. ed. by G. S. Batygin. – М. : Institute of Public opinion fund, 2003. – 336 p.

Материал поступил в редакцию 15.04.15.

YOUTH SUBCULTURES AND INFORMAL COMMUNITIES IN THE SPHERE OF SOCIAL CONTACT AND COMMUNICATION WITH EDUCATIONAL INSTITUTIONS

G.Yu. Belyaev, Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher of the Center of Strategy and Theory of Education
Institute of the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (Moscow), Russia

Abstract. *This article proves that the non-formal youth communities, which frequently take the form of youth subcultures and function as organizations, associations and movements, have become the influential subjects of the contemporary processes of socialization and upbringing. The urgency of the work is caused by the need for the public practice optimization of networks cooperation among educational organizations and non-formal youth communities. It is proved that the social-pedagogical conditions for such networks interaction cannot be revealed without the complex characteristics of the typologically special features authentic to such communities. The typology developed by the author is therefore given to find out their socializing potential and minimize the social-pedagogical risks of contact and cooperation with them for the educational organizations.*

Keywords: *community, non-formal, youth, network, interaction, socialization, upbringing, subculture, educational organization.*

УДК 37

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ В КОЛЛЕДЖЕ

А.А. Вахобов, студент

Ташкентский государственный педагогический университет, Узбекистан

***Аннотация.** В процессе учебной практики и его организации существует чёткая направленность на реализацию ведущих компонентов содержания образования: знаний, способов деятельности (умений и навыков), опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений. Умелый выбор подхода к организации процесса учебной практики позволяет осуществить данную направленность наиболее результативно.*

***Ключевые слова:** учебная практика, инновация, подход, образование, компетентность, компетентностный подход, развитие, педагогика.*

Основанием для прохождения практики является приказ руководителя колледжа или вуза, которым назначается руководитель практики от колледжа или вуза, устанавливаются сроки и место (организация) прохождения практики [6].

Между организацией, в которой проводится практика, и учебным заведением заключается договор.

Отношения практикантов (студентов) с организациями и, следовательно, оформление этих отношений может быть различным в зависимости от того обстоятельства, приняты студенты на вакантные должности в качестве работников или же они только зачислены в качестве практикантов. Зачисление на вакантную должность на период практики является правом, а не обязанностью руководителя [5].

Студенты вузов во время учебной и производственной практики при наличии вакантных должностей в организации могут в установленном порядке зачисляться на них.

***Учебная практика** студентов в зависимости от специальности может проводиться на учебно-производственных объектах (в полигонах) профессиональных колледжей, в организациях, на выездных художественных выставках и других объектах, соответствующих профилю подготовки специалистов. Задачей проведения учебной практики является привитие студентам первичных навыков по избранной специальности [4].*

В последние годы внимание работников образования все чаще привлекают идеи инновационных подходов организационного процесса учебной практики, с которыми они связывают возможность принципиальных изменений в профессиональных колледжах. В последние годы опубликован ряд научных работ, авторы которых рассматривают теоретические и практические аспекты функционирования инновационных образовательных учреждений и особенности деятельности психологической службы в профессиональных колледжах. В указанных работах инновационные колледжи рассматриваются как учреждения, в основе которых лежит идея всестороннего развития личности учащегося с помощью учебной практики.

Инновационный подход к учебному процессу, в котором целью обучения является развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования, предполагает изменения и в деятельности психологической службы в профессиональных колледжах [3].

Целью работы педагогов становится не просто обеспечение учебной практики, но комплексное психологическое сопровождение студента на всем протяжении учебной практики, то есть система профессиональной деятельности, направленная на создание психолого-педагогических, социально-психологических условий для успешного обучения студента в учебной практике. При этом необходимо учитывать отличия инновационного образовательного пространства от традиционного процесса учебной практики. Образовательные учреждения инновационного типа ориентированы не на формирование какого-то определенного типа личности, а на развитие природной индивидуальности каждого студента, его творческих способностей, общеобразовательной подготовки и по специальности, профессионального самоопределения и социальной адаптированности к новым условиям жизни.

С этим направлением связана разработка моделей обучения как организации учебно-поисковой, исследовательской деятельности, обучения как организации моделирующей деятельности, обучения как организации активного обмена мнениями, творческой дискуссии. По своему основному смыслу понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан. И здесь профессиональная психологическая деятельность делает акцент на психологической подготовке педагогов к работе по инновационным технологиям, так как нередко при переходе колледжа в режим инновационной работы педагоги оказываются неготовыми к подобным преобразованиям. Психологическая деятельность предполагает включение педагогов в активное

обсуждение проблем развивающего обучения на основе индивидуального подхода к каждому студенту в период учебной практики. В центре таких обсуждений-бесед – личность студента, его физическое и психическое здоровье, всесторонний учет его интересов и способностей. В работе с педагогами не следует ограничиваться проведением общих мероприятий и рекомендациями по чтению специальной литературы. Наиболее эффективными следует считать индивидуальные формы психологической работы. Контакты между педагогами и психологом должны способствовать углублению знаний педагога о психологических, возрастных, индивидуально-типологических особенностях детей, носить конкретный и действенный характер. [2]

Сущность инновационного подхода заключается в создании условий, при которых в процессе учебной практики студент становится его субъектом, т.е. обучается ради самоизменения, когда развитие его из побочного и случайного результата превращается в главную задачу, как для учителя, так и для самого студента. В связи с этим необходимо найти в педагогическом процессе такие психологические или психолого-педагогические условия, которые могли бы в максимальной степени способствовать проявлению самостоятельности и активности студента в процессе учебной практики, а также продвижению в их интеллектуальном и личностном развитии. [8]

Современные подходы к организации учебной практики и их развитие.

Подход в словарном толковании В.И. Даля, обозначает «идти под низ чего-то», т.е. находиться в основе чего-то. Понятие «подхода» как определенной позиции, точки зрения, обуславливает исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса.

В современной науке представлено множество подходов. Их можно расклассифицировать по разным основаниям, например, по научным дисциплинам: философский, психологический, педагогический, антропологический, междисциплинарный и т.д.; по объекту приложения: деятельностный, культурологический, личностный и т.д.; по организации рассмотрения (анализа): системный, комплексный, структурный и т.д. (И.А. Зимняя). Разные подходы не исключают друг друга, а реализуют разные планы рассмотрения. При организации учебной практики можно использовать следующий инновационный подход:

Компетентностный подход

Понятие «компетентностный подход» получило распространение в начале 21 века в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации национального образования.

Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим по-иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании. Понятия «компетентностный подход» и «ключевые компетентности» получили распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации национального образования. Обращение к этим понятиям связано со стремлением определить необходимые изменения в образовании, в том числе в колледжах, обусловленные изменениями, происходящими в обществе. [1]

Компетентностный подход в общем образовании объективно соответствует и социальным ожиданиям в сфере образования, и интересам участников образовательного процесса. Вместе с тем этот подход вступает в противоречие со многими сложившимися в системе образования стереотипами, существующими критериями оценки учебной деятельности детей, педагогической деятельности педагогов, работы администрации профессиональных колледжей. Наряду с этим необходима теоретическая и методическая подготовка кадров к реализации компетентностного подхода в системе педагогического образования, в том числе в центрах повышения квалификации.

Принципы организации обучения:

1. Весь учебный процесс должен быть ориентирован на достижение задач, выраженных в форме компетенций, освоение которых является результатом обучения.
2. Формирование так называемой «области доверия» между обучающими и обучаемым
3. Обучающиеся должны сознательно взять на себя ответственность за собственное обучение, что достигается созданием такой среды обучения, которая формирует эту ответственность. Для этого обучающиеся должны иметь возможность активно взаимодействовать.
4. Обучающимся должна быть предоставлена возможность учиться поиску, обработке и использованию информации. Необходимо отказаться от практики «трансляции знаний».
5. Обучающиеся должны иметь возможность практиковаться в освоенных компетенциях в максимально большом количестве реальных и имитационных контекстов.
6. Обучающимся должна быть предоставлена возможность развивать компетенцию, которая получила название «учиться тому, как нужно учиться», то есть нести ответственность за собственное обучение.
7. Индивидуализация обучения: предоставление каждому обучающемуся возможность осваивать компетенции в индивидуальном темпе. [9]

Всё вышесказанное представляет ту методическую, дидактическую, педагогическую и ценностную базу, на которой строится процесс учебной практики, основанный на компетентностном подходе. [7]

Как показывает опыт, вопрос соотношения теории и практики – это самый острый вопрос, который связан с однозначной ориентацией компетентностного подхода на освоение компетенций, то есть на осуществление трудовой деятельности и на комплексное целостное освоение необходимых компетенций. Создается впе-

чатление, что теоретическому обучению не уделяется достаточного внимания. Такой подход требует ломки стереотипов, а это – самое трудное. Любые инновации вызывают сопротивление, поскольку возникает необходимость менять устоявшиеся мыслительные и поведенческие стереотипы.

Таким образом, компетентностный подход позволяет направить педагогическую деятельность на вовлечение студента в активную, осознанную деятельность, на развитие информационных, коммуникативных, учебно-познавательных компетенций и раскрытие личностного потенциала ученика, формирование самооценки и самоконтроля учеников и рефлексии учителя, которая позволяет добиваться лучших результатов в процессе учебной практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://letopisi.ru/index.php/Компетентностный_подход_в_образовании.
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rudiplom.ru/lectures/pedagogika/1314.html>.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://works.tarefer.ru/64/100216/index.html>.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bankreferatov.ru/db/M/63D4B75A186892F1C3256876007554B>.
5. Бордовская, Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
6. Дьяченко, В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. – М. : Народное образование, 2001. – 493 с.
7. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии, 2004. – №5. – С. 3–12.
8. Полат, Е. С. Новые педагогические технологии. Пособие для учителей / Е. С. Полат. – М., 1997.
9. Хуторской, А. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. Хуторской // Народное образование, № 5, 2003.

Материал поступил в редакцию 29.04.15.

COMPETENCY BUILDING APPROACH TO EDUCATIONAL PRACTICE ORGANIZATION IN COLLEGE

A.A. Vakhobov, Student
Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Abstract. *In the process of educational practice and its organization, there is a focus on implementation of the main educational compounds: knowledge, work methods (skills), experience of creative activity and emotionally valuable relations. The competent choice of educational practice organization approach allows implementing this focus more efficiently.*

Keywords: *educational practice, innovation, approach, education, competency, competency building approach, development, education science.*

УДК 37

ПАТРИОТИЗМ: ИСТОЧНИК ДУХОВНЫХ СИЛ

А.А. Вахобов, студент

Ташкентский государственный педагогический университет, Узбекистан

Аннотация. В статье рассматривается патриотизм как источник духовных сил. Патриотизм можно понимать как стремление усилить значимость своего государства, повысить его авторитет в мировом сообществе. Патриот любит свое отечество не за то, что оно дает ему какие-то блага и привилегии перед другими народами, а потому, что это его Родина.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, патриот, родина, духовность, развитие, формирование.

Идея патриотизма во все времена занимала особое место не только в духовной жизни общества, но и во всех важнейших сферах его деятельности – идеологии, политике, культуре, экономике. Содержание и направленность патриотизма определяются прежде всего духовным и нравственным климатом общества, его историческими корнями, питающими общественную жизнь поколений.

Более современные понятия «патриотизма» связывают сознание человека с эмоциями на проявления воздействий внешней среды в месте рождения данного индивида, его воспитания, детских и юношеских впечатлений, становления его как личности. Вместе с тем организм каждого человека, как и организмы его соотечественников, сотнями, если не тысячами нитей связан с ландшафтом его обитания, с присущим ему растительным и животным миром, с обычаями и традициями данных мест, с образом жизни местного населения, его историческим прошлым, родовыми корнями. Эмоциональное восприятие первого жилища, своих родителей, своего двора, улицы, района (деревни), звуков птичьего щебетания, трепетания листвы на деревьях, колыханья травы, смены времен года и связанных с этим изменений оттенков леса и состояния водоемов, песен и разговоров местного населения, их обрядов, обычаев и образа жизни и культуры поведения, характеров, нравов и всего остального, что не перечислить, влияет на развитие психики, а вместе с ней и на становление патриотического сознания каждого человека, составляя важнейшие части его внутреннего патриотизма, закрепляемые на его подсознательном уровне.

Сколько великодушных порывов, героических деяний вызвано глубоким чувством – патриотизмом! Сколько прекрасных слов сказано, написано мыслителями всех народов мира о патриотическом чувстве! Вспомним пушкинские слова: «...Мой друг, Отчизне посвятим души прекрасные порывы!». А можно ли забыть гениальную строку: «...И дым Отечества нам сладок и приятен!»! А сколько существует народных пословиц о любви к Родине: «Человек без Родины – соловей без песен», «Своя земля и в горести мила».

Дадим понятиям «патриотизм» и «патриот» более четкие определения:

1. Главный из них – наличие среди основных здоровых эмоций каждого человека почитания места своего рождения и места постоянного проживания как своей Родины, любовь и забота о данном территориальном формировании, уважение местных традиций, преданность до конца своей жизни данной территориальной области. В зависимости от широты восприятия места своего рождения, зависящего от глубины сознания данного индивида, границы его родины могут простираться от площади собственного дома, двора, улицы, поселка, города до районных, областных и краевых масштабов. Для обладателей высших уровней патриотизма широта их эмоций должна совпадать с границами всего данного государственного образования, именуемого Отечеством.

2. Уважение к своим предкам, любовь и проявление терпимости к своим землякам, проживающим на данной территории, желание помогать им, отучать от всего дурного. Высший показатель данного параметра – благожелательность ко всем своим соотечественникам, являющимся гражданами данного государства, т.е. осознание того общественного организма, называемого во всем мире «нацией по гражданству».

3. Делать конкретные каждодневные дела для улучшения состояния своей родины, ее украшения и обустройства, помощи и взаимовыручки своих земляков и соотечественников (начиная от поддержания порядка, опрятности и упрочения дружеских отношений с соседями в своей квартире, подъезде, доме, дворе до достойного развития всего своего города, района, края, Отчизны в целом).

Таким образом, широта понимания границ своей родины, степень любви к своим землякам и соотечественникам, а также перечень каждодневных деяний, направленных на поддержание в должном состоянии и развитие ее территории и проживающих на ней жителей – все это определяет степень патриотизма каждого индивида, является критерием уровня его истинно патриотического сознания. Чем шире территория, которую патриот считает своей родиной (вплоть до границ своего государства), чем больше любви и заботы он проявляет к своим соотечественникам, чем больше каждодневных деяний он совершает для блага данной территории и ее обитателей по нарастающей (свой дом, двор, улица, район, город, область, край и т.д.), тем больший патриот данный человек, тем выше и истинный его патриотизм.

Истинный патриот выступает за тех и за то, что укрепляет и развивает его родину и против тех и того,

кто и что ее разрушает, наносит ей тот или иной ущерб. Настоящий патриот уважает патриотов любой другой территории и не будет там вредить.

Слово «патриотизм» происходит от греческого *patris* – родина, отечество. В Толковом словаре Владимира Даля указывается, что патриот – любитель отечества, ревнитель о благе его.

Патриотизм – это любовь к Родине, преданность своему отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите. Патриотизм – это чувство безмерной любви к своему народу, гордости за него, это волнение, переживание за его успехи и горечи, за победы и поражения.

Родина – это территория, географическое пространство, где человек родился, социальная и духовная среда, в которой он вырос, живет и воспитывается. Условно различают большую Родину и малую. Под большой Родиной подразумевают страну, где человек вырос, живет и которая стала для него родной и близкой. Малая родина – это место рождения и становления человека как личности. А. Твардовский писал: «Эта малая родина со своим особым обликом, со своей, пусть скромной и непритязательной красотой предстает человеку в детстве, в пору памятных на всю жизнь впечатлений ребяческой души, и с нею, с этой отдельной и малой родиной, он приходит с годами к той большой Родине, что обнимает все малые и – в великом целом своем – для всех одна».

Любовь к Родине у каждого человека возникает в свое время. С первым глотком материнского молока начинается пробуждаться любовь к Отечеству. Вначале это происходит неосознанно: подобно тому, как растение тянется к солнцу, ребенок тянется к отцу и матери. Подрастая, он начинает испытывать привязанность к друзьям, к родной улице, селу, городу. И только взрослея, набираясь опыта и знаний, он постепенно осознает величайшую истину – свою принадлежность к матери-Отчизне, ответственность за нее. Так рождается гражданин-патриот.

На личностном уровне человека-патриота характеризуют такие черты, как наличие устойчивого мировоззрения, нравственных идеалов, соблюдение норм поведения.

На общественном уровне патриотизм можно понимать как стремление усилить значимость своего государства, повысить его авторитет в мировом сообществе.

Патриот любит свое отечество не за то, что оно дает ему какие-то блага и привилегии перед другими народами, а потому, что это его Родина. Человек или является патриотом своего отечества, и тогда он соединен с ним, как дерево корнями с землей, или он лишь пыль, носимая всеми ветрами.

Патриотизм либо есть в той или иной степени, либо его нет вовсе. Патриотизм – очень сокровенное чувство, находящееся глубоко в душе (подсознании). О патриотизме судят не по словам, а по делам каждого человека. Патриот не тот, кто сам себя так называет, а тот, кого будут чтить таковым другие, но прежде всего его соотечественники. Таким образом, настоящим (идеальным) патриотом можно считать только человека, постоянно укрепляющего свое физическое и нравственное здоровье, хорошо воспитанного, образованного и просвещенного, имеющего нормальную семью, почитающего своих предков, растящего и воспитывающего в лучших традициях своих потомков, содержащего в надлежащем состоянии свое жилище (квартиру, подъезд, дом, двор) и постоянно улучшающего свой быт, образ жизни и культуру поведения, работающего во благо своего Отечества, участвующего в общественных мероприятиях или организациях патриотической ориентации, т.е. направленных на объединение сограждан в целях достижения патриотических целей и совместного выполнения патриотических задач той или иной степени сложности и важности по обустройству и развитию своей Родины, по оздоровлению, умножению числа своих просвещенных соотечественников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Комратова, Н. Г. Патриотическое воспитание подростков / Н. Г. Комратова, Л. Ф. Грибова. – М. : Сфера, 2011. – 224 с.
2. Смирнов, А. Т. Основы военной службы: учеб. пособие / А. Т. Смирнов, В. А. Васнев. – 2-е изд. – М. : Феникс, 2009. – 240 с.
3. Спортивно-патриотическое воспитание и адаптивная физкультура и спорт для детей и подростков: антология / Под ред. В. Сургуладзе.
4. Черноусова, Ф. Классные часы, беседы о нравственном и патриотическом воспитании / Ф. Черноусова, Е. Яковлева. – М. : Центр педагогического образования, 2011. – 124 с.

Материал поступил в редакцию 18.04.15.

PATRIOTISM: SOURCE OF SPIRITUAL POWER

A.A. Vakhobov, Student
Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Abstract. *The article deals with patriotism as a source of spiritual power. Patriotism may be understood as a desire to reinforce the significance of your country and enhance its prestige in the world community. Patriot loves his / her country not because of some advantages or privileges received in comparison with other nations, but for the fact it is his / her motherland.*

Keywords: *education, patriotism, patriot, motherland, spirituality, development, formation.*

УДК 378

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО МАГИСТРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НАПРАВЛЕНИЕ «ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ»)

В.А. Воробьева, соискатель кафедры методики преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», Россия

***Аннотация.** В статье раскрываются основные условия формирования социальной компетенции будущих магистров педагогического образования. Отмечается эффективность использования поэтапной системы заданий для успешного формирования данной компетенции. В статье выявляется содержательная основа заданий, направленных на формирование социальной компетенции, которая должна отражать не только типичные социальные ситуации, социальные коммуникативные роли будущего магистра педагогического образования, но и социальные стратегии общения. Кроме того, в статье выделяется важность такого условия, как комплекс упражнений, направленный на овладение социальными моделями поведения и общения в различных социальных контекстах деятельности будущих магистров педагогического образования.*

***Ключевые слова:** условия, социальная компетенция, магистры педагогического образования.*

Компетентностный подход стал современной реалией жизни в настоящее время не только в сфере образования, но и всей деятельности человека. Данный подход находит отражение во многих документах российской системы образования [18].

Следовательно, основной задачей образования становится формирование основных компетенций, их роли в жизни индивида (Концепция модернизации российского образования и др.). Очевидным является факт, что для человека, как существа социального, одним из основных видов компетенций является социальная компетенция, которая определяет успешность процесса общения в различных сферах деятельности [9].

Социальная компетенция специалиста сферы образования является основой его успешной профессиональной деятельности, и поэтому её формирование будет залогом эффективной работы всей области образования [6].

Однако формирование социальной компетенции магистранта педагогического образования может быть эффективным лишь в том случае, если в процессе обучения будут реализовываться следующие педагогические условия:

1. использование поэтапной системы заданий, отражающей специфику реализации социальной компетенции в таких значимых видах профессиональной деятельности, как педагогическая, научно-исследовательская, управленческая, методическая, культурно-просветительская [7];
2. применение комплекса упражнений, направленных на овладение социальной компетенцией в различных социальных контекстах, характерных для сферы педагогической деятельности;
3. формирование положительной мотивации к овладению социальным аспектом педагогического профессионального общения;
4. применение когнитивно-рефлексивных технологий, способствующих овладению моделями социального общения в условиях постоянно развивающегося социального пространства [8].

Важнейшим условием формирования социальной компетенции является использование поэтапной системы заданий, отражающей специфику реализации социальной компетенции в таких значимых видах деятельности будущего магистра педагогического образования, как педагогическая, научно-исследовательская, управленческая, методическая, культурно-просветительская [4]. Эффективность поэтапной системы социальных заданий определяется их адекватностью процессу социализации при выполнении указанных видов деятельности.

Содержательной основой данных заданий должны стать следующие аспекты социальной деятельности будущих магистров педагогического образования:

1. сферы социальной деятельности и их интеллектуальная (концептуальная) значимость для будущих педагогических работников;
2. социальные ситуации и программы их развертывания (сценарии коммуникативных событий), отражающие особенности профессиональной деятельности специалистов в области образования;
3. социальные и коммуникативные роли будущего магистра в типичных профессиональных ситуациях;
4. особенности реализации социальных целей в различных социальных условиях;
5. социальные стратегии общения в ситуациях, типичных для сферы образования;
6. нормы и правила социального общения в процессе решения типичных профессионально направленных задач в сфере образования [2].

Поэтапная система заданий направлена на постоянное повышение социального уровня развития субъекта образовательной деятельности, на его самоопределение в профессиональной педагогической деятельности. Разработанная поэтапная система заданий связана со всеми аспектами педагогической профессиональной дея-

тельности будущих магистров педагогического образования: мотивационно-ценностным (потребность в общении, ценности, осознанный выбор профессиональной педагогической траектории); когнитивно-творческим (знания, умения, навыки, профессиональное педагогическое мышление); регулятивно-деятельностным (активность, целеполагание, планирование деятельности и оценка достигнутых результатов) [1].

Представляется целесообразным разработать специфические социально-ориентированные задания, способствующие пониманию национального коммуникативно-социального поведения представителей разных культур, что будет способствовать подготовке будущих магистров к адекватному кросс-культурному взаимодействию. В процессе профессиональной подготовки будущий магистр педагогического образования должен знакомиться с национальной культурой народа-носителя изучаемого языка и закреплять в сознании понятия о новых предметах и явлениях, не имеющих аналогии в их родной культуре, что в дальнейшем выведет их на более высокий уровень общения с иностранными коллегами и даст возможность осуществлять профессиональную деятельность на международном уровне [3]. Необходимо также включить в содержание процесса формирования социальной компетенции задания с обязательным региональным культурологически маркированным компонентом. Студентов следует познакомить с основными параметрами кросс-культурных сравнений в сфере образования. Учебный материал должен быть подобран таким образом, чтобы, изучая его, магистранты могли на конкретных примерах понять и осмыслить существующие различия в социальных моделях поведения в сфере образования [5]. Основными параметрами проведения сравнительно-сопоставительного анализа представляются следующие: профессиональные установки, ценности, представления, мнения, нормы, обычаи, ритуалы.

Особое место в поэтапной системе заданий должно отводиться упражнениям на овладение различными социальными нормами поведения, характерными для представителей различных национально-культурных сообществ (например, в Америке – афроамериканцы, мексиканцы, китайцы, арабы и др.), в условиях глобализации предполагающими соблюдение различных культурных норм в процессе профессионального педагогического взаимодействия [10, 17].

Поэтапная система заданий должна базироваться на социальном контексте деятельности сотрудников в области образования и способствовать реализации ролевого поведения будущих специалистов данной сферы, где им придется вступать во взаимодействие с различными группами социальных партнеров, такими как:

1. непосредственные участники педагогического процесса (ученики, студенты, родители, другие преподаватели, ученые);
2. научные партнеры (отечественные и зарубежные центры и институты, отделы/министерства образования, университеты при организации сотрудничества/кураторства);
3. прочие (учреждения здравоохранения, культуры и средств массовой информации и т.д.).

Поэтапная система заданий полностью адекватна процессу формирования социальной компетенции и включает в себя задания, направленные на создание социального портрета носителей профессионального педагогического сообщества; овладение стратегией, тактикой и средствами социального общения в сфере образования; прогнозирование социальной преемственности и адекватности использования средств социального общения в профессионально направленных ситуациях; идентификацию выбора социальных ролей в различных социальных контекстах в сфере образования; оценивание адекватности моделей социального поведения в соответствии с принятой ролью и ситуацией общения [11]; коррекцию неадекватного речевого поведения в детерминированных социальных ситуациях общения [15]; организацию профессионального взаимодействия в соответствии с установленными моделями коммуникативного поведения в социальном контексте, характерном для сферы образования [16].

Следующим приоритетным условием формирования социальной компетенции является комплекс упражнений, направленный на овладение социальными моделями поведения и общения в различных социальных контекстах деятельности специалистов сферы образования. Можно выделить такие виды упражнений, как репродуктивные, продуктивные и творческие, которые способствуют развитию социальной компетенции. Последовательность разработанных упражнений полностью соответствует поэтапности формирования социальной компетенции у будущих магистров педагогического образования.

Важнейшим условием успешности овладения социальной компетенцией будущих магистров педагогического образования является формирование положительной мотивации к профессиональной педагогической деятельности. Процесс формирования положительной мотивации невозможен без включения студентов в профессиональную коммуникацию, в ходе которой происходит овладение социальными нормами профессионального взаимодействия. Перед обучающимися ставилась цель – овладеть социальными нормами профессионального взаимодействия через общение, поэтому магистранты были вовлечены в типичные ситуации педагогического профессионального общения, на основе которых будущие магистры овладевали важнейшими параметрами коммуникативной деятельности педагога: функциональностью, личностной направленностью, эвристичностью и другими. С целью реализации данного принципа в сценариях занятий предусматриваются условия общения, адекватные реальным, что обеспечивает успешное овладение социальными нормами профессионального общения специалистов сферы образования.

Формирование положительной мотивации к профессиональной деятельности в сфере образования также осуществлялось посредством реализации принципа социальной новизны. Социальная новизна предполагает использование тестов и упражнений, содержащих нечто новое для студентов, тесно связанное с особенностями

организации сферы образования за рубежом: особенности взаимодействия между субъектами профессиональной деятельности (педагог – ученик, педагог – представители регионального сообщества, педагог – педагог, педагог – представители государственных муниципальных служб, педагог – представители юридических служб и др.). Таким образом, реализация данного принципа способствует развитию мотивации и созданию интереса к социальным особенностям организации сферы образования за рубежом [18].

Одним из важнейших условий формирования социальной компетенции является применение когнитивно-рефлексивных технологий, способствующих овладению моделями социального поведения в условиях постоянно меняющегося социального пространства. Когнитивно-рефлексивные технологии базируются на реализации принципа культурной рефлексии в сфере образования, который предусматривает организацию профессионального педагогического общения на основе включения студентов в решение профессиональных речемыслительных задач, направленных на развитие профессионального педагогического мышления. Данный принцип положен в основу формирования профессионального мышления магистранта, направленного на развитие умения анализировать социальные ситуации. Профессиональное мышление будущего магистранта педагогического образования неразрывно связано со способностью мобилизовать себя в проблемной ситуации и оперативно принимать решения, что невозможно без развития высокого уровня рефлексии. Рефлексивная деятельность необходима для проведения анализа результатов своих наблюдений, сопоставления и сравнения данных, анализа предлагаемой информации и установления причинно-следственных связей. А владение профессиональным педагогическим мышлением, в свою очередь, требует анализа социальных ситуаций, осуществление которого невозможно без владения социальной компетенцией.

Иностранный язык является средством развития культурной рефлексии в сфере образования. Профессиональная культурная рефлексия будущего магистранта педагогического образования является основой функционирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций магистранта, среди которых социальная компетенция является одной из ведущих. Овладение общекультурными и общепрофессиональными компетенциями позволяет вывести будущих магистров на более высокий уровень общения с иностранными коллегами, а также дает возможность трудоустроиться за границей и познакомиться с особенностями, характерными для социального окружения данных стран [12, 13]. Следующие типы заданий способствуют формированию социальной компетенции:

1. на выявление студентами культурных сходств между представителями различных социальных групп стран изучаемых языков с целью расширения рамок собственной групповой принадлежности за пределы политических границ стран изучаемых языков [14];

2. на развитие у студентов ответственности за глобальные социальные общечеловеческие процессы [13].

В ходе культурного самоопределения посредством иностранного языка необходимо постоянно обращаться к собственной культуре и к самому себе. Именно таким образом студенты смогут более точно определить свое место в спектре изучаемых культур. Посредством культурной рефлексии студенты приходят к осознанию себя как субъектов диалога культур с многогрупповой принадлежностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Биктагирова, Г. Ф. Формирование социальных компетенций студентов педагогических специальностей и направлений [Текст] / Г. Ф. Биктагирова // Современные проблемы науки и образования. 2011. – № 4. – С. 39–45.
2. Грибова, Н. С. Методика формирования социокультурной компетенции студентов направления подготовки (специальности) «Лечебное дело» (английский язык). Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. С. Грибова. – Курск, 2012. – 170 с.
3. Грицков, Д. М. Развитие социокультурной наблюдательности студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Д. М. Грицков. – Тамбов, 2007. – 23 с.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня, 2003. – №5. – С. 34–42.
5. Михеева, С. А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих специалистов курортного сервиса : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. А. Михеева. – Санкт-Петербург, 2011. – 21 с.
6. Московская, Н. Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Н. Л. Московская. – Сходня, 2004. – 398 с.
7. Пассов, Е. И. Коммуникативное образование / Е. И. Пассов // Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк, 2000. – С. 45-58.
8. Принципы обучения иностранным языкам: учебное пособие / Под. ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – 40 с.
9. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – Пер. с англ. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
10. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций Текст. / В. В. Сафонова. — Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.
11. Сафонова, В. В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. 1997. – №1. – С. 27.
12. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 19–21.
13. Сафонова, В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике / В. В. Сафонова // Культуроведческие аспекты языкового образования: сб. науч. трудов. – Под ред. В. В. Сафоновой. – М. : Еврошкола, 1998. – С. 63.

14. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – М. : Высшая школа: Амскорт Интернэшнл, 1991. – 331 с.
15. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам: Автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. В. Сафонова. – М., 1993. – 56 с.
16. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению языкам международного общения: социально-педагогические и методические доминанты Текст. / В. В. Сафонова // Сборник научных статей. – Таганрог, 2006. – С. 109–120.
17. Сысоев, П. В. Концепция языкового поликультурного образования: Автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.02 / П. В. Сысоев. – М., 2004. – 48 с.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) магистр) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97654/>. – (дата обращения – 28.10.13).

Материал поступил в редакцию 02.04.15.

THE CONDITIONS OF SOCIAL SKILLS FORMING OF A CANDIDATE FOR A MASTER OF EDUCATION DEGREE (FOREIGN LANGUAGES STUDY FIELD)

V.A. Vorobyeva, Degree Seeking Applicant of Foreign Language Teaching Methodology Department
Kursk State University, Russia

***Abstract.** This article considers the basic conditions of social skills forming of candidates for a degree of Master of Education. Phased task system efficiency for these skills forming is noted. This article shows the substantial background of tasks aimed at social skills forming, which should reflect not only typical social situations, social communicative roles of the future Master of Education, but also social strategies. Moreover, the article underlines the importance of tasks aimed at learning models of social behavior and communications in various social activity fields of a future Master of Education.*

***Keywords:** conditions, social competence, Masters of Education.*

УДК 372.881.161.1

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ И ЕЁ НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ

Р.Р. Ганиева

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт, Узбекистан

Аннотация. В данной статье речь идет о научных основах методики преподавания русского языка в национальных группах, ее специфике, задачах, а также рассматриваются дидактические принципы преподавания русского языка.

Ключевые слова: метод, специфические методы, эффективные методы, сфера образования, лексика, фонетика, грамматика, правописание, доступность, сознательность, научность, типологический анализ, дидактические принципы, педагогическая технология, интерактивные методы обучения.

Методика преподавания русского языка – это наука о принципах, путях и средствах обучения русскому языку. Методика преподавания русского языка в вузах имеет своей целью вооружить знаниями по данному предмету, специфическими методами и методическими приёмами обучения русскому языку, основными законами практического усвоения второго языка.

Методика даёт знания о закономерностях усвоения русского языка учащимися, не владеющими русским языком как родным, указывает пути и методы изучения отдельных разделов и тем. Методика обучения иностранных студентов имеет свою специфику в отличие от методики русского языка в русских группах. Эти особенности обуславливаются задачами и содержанием обучения русскому языку учащихся национальных групп.

Задачи методики обучения русскому языку в национальных группах следующие:

1. определение объёма и содержания обучения русскому языку в национальных группах вузов;
2. практическое обучение русскому языку в объёме, позволяющем свободно пользоваться русским языком в его устной и письменной форме;
3. разработка более эффективных методов, приёмов, средств практического обучения русскому языку в национальных группах с учетом конкретных местных условий и специфики родного и русского языков;
4. проведение сравнительно-типологического анализа русского и родного языков для выявления доступности или трудности отдельных лексем, звуков и звукосочетаний, грамматических форм, синтаксических конструкций;
5. определение путей и методов связи преподавания русского языка с воспитанием у студентов демократических идей. На современном этапе большое внимание уделяется педагогической технологии. Педагогическая технология – это специфический инновационный подход к обучению и воспитанию. Она является выражением социального мышления в педагогике, проекцией технологического научного сознания в сфере образования, определённой стандартизацией процесса обучения. В практическом обучении русскому языку большое значение приобретает отбор необходимого речевого материала, его расположение, обеспечение повторяемости слов, образцов предложений, грамматических форм. При этом ведущая роль принадлежит отбору предложения – основной единицы речевого общения, их использованию в контексте, так как все аспекты языка (лексика, фонетика, грамматика, правописание) практически повторяются в предложении. В современной методике преподавания русского языка и литературы существует ряд работ, посвященных изучению данной проблематики в работах В.Г. Маранцмана, Т.Г. Браже, Н.Я. Мещеряковой, В.Я. Коровиной, Н.Д. Молдавской, Т.Ф. Курдюмовой, О.Ю. Богдановой, Р.Ф. Брандесова [3].

Методика русского языка опирается на научно-лингвистические основы. Это значит, что в методике русского языка используются результаты лингвистических исследований в области лексики, фонетики, словообразования и грамматики. Эти исследования помогут определить содержание обучения, т.е. минимум языковых явлений, необходимых для усвоения в национальных группах. Многообразие языковых явлений требует разнообразия методов и приёмов обучения в зависимости от изученного материала. Поэтому выделяются такие разделы методики, как предварительный устный курс, методика обучения грамматике, методика чтения и т.д. Кроме того, лингвистические исследования позволяют определить доступность или трудность тех или иных текстов, грамматических форм, синтаксических конструкций. Особое место в лингвистических основах занимает сравнительно-типологический анализ русского и родного языков. Учет родного языка студента, вытекающий из сравнительной типологии языков, обеспечивает эффективность обучения, повышает научно-методический уровень преподавания, позволяет лучше учитывать психологические и дидактические основы обучения неродному языку. Важное место в обучении русскому языку занимают психологические и педагогические основы.

В основе методики начального обучения лежат психологические закономерности усвоения неродного языка. В преподавании русского языка в национальных группах необходимо использовать следующие дидактические принципы: научность и доступность изучаемого материала, наглядность, сознательность усвоения, активность, практическую направленность обучения, связь теории с практикой, связь обучения с жизнью. Обще-

дидактические принципы достаточно универсальны: они не зависят от предмета обучения и в то же время отражают особенности изучаемого предмета, в данном случае – русского языка. Дидактические принципы важно учитывать при разработке содержания и методов построения уроков. Рассмотрим каждый из этих принципов, не забывая о том, что они выступают в тесной взаимосвязи.

Научность предполагает обучение русскому языку в научной основе с учетом данных современного языкознания. С самого начала изучения нового явления не может быть раскрыта вся его сущность. Каждое понятие в процессе обучения постепенно углубляется и расширяется.

Под доступностью понимается такое обучение, которое строится с учётом уровня подготовки студентов и их индивидуальных особенностей. Задания, которые даются, должны быть понятными, посильными, но не слишком легкими, чтобы не потерялся интерес к изучаемому материалу.

Сознательность усвоения русского языка, в частности, грамматических понятий, занимает важное место в национальных группах. Студент должен уметь пользоваться на практике всеми изученными правилами.

Прочные навыки могут быть выработаны лишь в процессе активной работы изучающих русский язык.

Активность при усвоении учебного материала, в свою очередь, способствует воспитанию внимания.

В процессе коммуникации мы не задумываемся, какие конструкции употребили в речи, но для развития навыков правильной, логичной и связной речи необходимы знания конструирования предложений. Связную речь просто невозможно представить без использования сложноподчиненных предложений. Методика обучения синтаксису основывается на грамматических, логических и интонационных методических принципах.

Логика играет первостепенную роль в выделении главной и придаточной части в сложноподчиненных предложениях и в определении семантических отношений между ними, поэтому умение правильно пользоваться данной синтаксической единицей позволяет сделать процесс коммуникации логичным. Для того, чтобы развить эти навыки у учащихся, необходимо на практике отработать все случаи использования сложноподчиненных предложений. А для того, чтобы процесс обучения не казался скучным, необходимо применять новые педагогические технологии. Интерактивные методы обучения играют далеко не последнюю роль в преподавании русского языка.

Приведем пример конструирования практического занятия по теме: «Сложноподчиненное предложение, принципы классификации и средства связи» с использованием новых педагогических технологий.

Цель занятия: добиться усвоения студентами сущности подчинительной связи и средств связи предикативных частей в сложноподчиненном предложении.

Задачи занятия:

1. научить студентов узнавать, анализировать и классифицировать сложноподчиненные предложения;
2. отработать терминологический минимум по сложноподчиненным предложениям;
3. добиться усвоения сущности общих и специфических средств связи в сложноподчиненном предложении;
4. выработать навыки подчинительных средств связи;
5. отработать на практике «механизм подчинения»;

Терминологический минимум определяется ключевыми словами и словосочетаниями данного занятия: сложноподчиненное предложение, позиция придаточной части, нерасчлененная и расчлененная структура, опорное слово, фразеологизированная структура.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранников, И. В. Методика преподавания русского языка в национальной школе / И. В. Баранников. – Л. : «Просвещение», 1989.
2. Карабаева, Л. И. Методика преподавания русского языка / Л. И. Карабаева. – Ташкент : «ИПТД Чулпан», 2005.
3. Морук, Л. А. Внеурочная деятельность как условие воспитания / Л. А. Морук // Методист (научно – методический журнал), № 1, 2015. – с. 41–42.
4. Успенский, Л. По дорогам и тропам языка / Л. Успенский. – М. : «Политиздат», 1980.

Материал поступил в редакцию 28.04.15.

THE METHODOLOGY OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN NATIONAL GROUPS AND ITS SCIENTIFIC BASIS

R.R. Ganieva

Samarkand State Institute of Architecture and Construction, Uzbekistan

Abstract. This article is devoted to the scientific basis of methodology of Russian language teaching in national groups, its peculiarities and aims. The didactic principles of Russian language teaching are considered as well.

Keywords: method, specific methods, effective methods, education sphere, lexis, phonetics, grammar, spelling, accessibility, consciousness, scientific character, typological analysis, didactic principles, pedagogic technology, interactive methods of education.

УДК 378.147

КОМАНДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧАСТНИКОВ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Е.М. Горенков, Е.В. Бондаренко, С.М. Бекбулатова, С.А. Макашкалиева, А.М. Мендалиева,
С.Н. Плотникова, Г.С. Сахипова, О.Ю. Сержантова, Л.Ж. Уталиева, Ф.Ш. Шанбаева**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Астраханский государственный университет», Россия

***Аннотация.** В работе раскрываются командные исследования преобразования единства личностных и профессиональных качеств участников процесса дошкольного образования, роль преобразовательной деятельности для становления и развития инновационного потенциала современного специалиста.*

***Ключевые слова:** командное исследование, личностные и профессиональные качества современного специалиста, коллективная мыслительная деятельность.*

Командно-ориентированное исследование формирования названных качеств бакалавров, магистров, студентов Астраханского государственного университета раскрыто в ряде опубликованных совместно со студентами работ [1-5]. В них преобразование себя, команды, деятельности, социума признано одним из ведущих направлений подготовки к профессиональной деятельности, ее инновационного преобразования.

В статье [5] раскрыт процесс проявления субъективной позиции студента, других субъектов образования в преобразовании себя, команды, социально-педагогической деятельности. В данной работе рассмотрено проявление субъектной позиции студента, других субъектов образования в преобразовании команды, социально-педагогической деятельности (учебной, научно-исследовательской, производственной). Субъектами изучения выступают студенты, учителя, воспитатели, родители, администраторы и другие работники образовательных учреждений. Основным выводом нашего исследования является: взаимодействие изучения преобразования команд, включение в их состав студентов, учителей, родителей, администраторов школ и других образовательных и социальных учреждений, последующее их участие в обобщениях в деятельности научно-практических конференций, в разработке проектов преобразования науки и практики.

Деникиной Ю.В., студенткой факультета педагогики, социальной работы и физической культуры Астраханского государственного университета, было проведено занятие в форме командной коллективной мыслительной деятельности в школе МБОУ «СОШ с. Вольное» Харабалинского района Астраханской области. Целями названного занятия было выявление проблем инновационных преобразований социально-педагогической деятельности, ее субъектов – учителей начальных классов, укрупнение проблем и их решение, а также приобретения членами команды опыта коллективной мыслительной деятельности.

В ходе командной работы были выявлены инновационные педагогические технологии, используемые учителями в своей работе, проанализирован процесс их осознания и понимания учителями, пути их решения. Заключительным в работе команды было обсуждение вопроса «каким образом используемые учителями инновационные технологии повлияли на преобразование их личностных и профессиональных качеств?» и определение места исследовательской направленности инновационной деятельности в индивидуально-творческом развитии личности учителя, его субъектной позиции преобразования в живой педагогической практике, социальной среде, разработке проектов, совершенствовании себя, деятельности и педагогического продукта.

Гаврилова З.Х., студентка заочного отделения, в межсессионный период провела практико-ориентированное микроисследование по выявлению основных проблем, возникающих в период адаптации к условиям обучения в средней школе, их укрупнению, ранжированию, выявлению путей их решения с целью приобретения навыков проблемно-ориентированного анализа и поиска практической реализации его результатов.

По аналогичной технологии провели микроисследование студенты Унашева Е.А. с сотрудниками детского сада при школе села Растопуловка Наримановского района, Джаринасова С.Б. с сотрудниками детского дома №2 города Астрахани, Евтемирова Х.Х. с сотрудниками детского сада «Василек» села Зензели Лиманского района, Телеуова Б.А. с учителями села Черемуха Красноярского района.

Проведение микроисследований студентами факультета педагогики, социальной работы и физической культуры приобретает черты устойчивой целостной социально-педагогической системы, субъектами которой выступают студенты, учителя, воспитатели, администраторы социально-образовательных учреждений, а также родители, члены общественных органов, сообществ различных возрастных групп. Результатами микроисследований являются выступления, доклады, методические рекомендации, разработки проектов и планов преобразо-

вания личностных и профессиональных качеств.

Соавторы данной работы, студенты заочного отделения Астраханского государственного университета, провели командное исследование на тему «Инновационное преобразование личностных и профессиональных качеств современных участников процесса дошкольного образования, их целостность».

Исследование предусматривало: постановку учебной и научно-исследовательской цели; приобретение навыков формулирования проблем, их укрупнения, ранжирования; закрепление умений работать в команде; формирование вариантов решения проблем; приобретение опыта обобщения результатов групповой работы; составление письменного анализа процесса и результата работы команды; оценка деятельности команды и каждого ее члена. Работой команды руководил избранный ей организатор коммуникаций, секретарь фиксировал высказывания, предложения, их обобщения.

В процессе исследования были выявлены следующие проблемы: проблема качества кадров; недостаточность информации; отношения в коллективе; подавление инициативы (не восприятие инноваций); взаимоотношения между родителями и педагогами в отношении воспитания и образования ребенка; проблемные семьи; нехватка технического оборудования для занятий на должном уровне; переполненность групп; отсутствие обратной связи между педагогом и детьми; текучесть кадров; преобразование личностных и профессиональных качеств; невнимание к преодолению трудностей роста личностных и профессиональных качеств.

Данные проблемы были укрупнены в следующие: взаимосвязь преобразования личностных и профессиональных качеств; информированность; взаимоотношения между субъектами социально-образовательного процесса; преодоление трудностей.

Проблемы были проранжированы следующим образом: 1-1, 2-3, 3-2,4-4.

Пути решения проранжированных проблем являются: осознание, необходимость работы над преобразованием своих личностных и профессиональных качеств; развитие толерантности, взаимопонимания и реализации; командное обсуждение проблем и путей их решения; взаимосвязь личностных и профессиональных качеств.

Участие студентов в изучении проблем инноваций, преобразовательной деятельности, инновационного потенциала субъекта помогло им стать более востребованными на рынке труда в социальной и образовательной сфере.

Проведенное исследование показывает, что инновационное преобразование личностных качеств участников процесса дошкольного образования представляет их социально-педагогическую целостность, обуславливающую непрерывность преобразования себя, команды, деятельности, социально-образовательного пространства детей дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горенков, Е. М. Гендерные подходы к воспитанию детей в семье: аспект инновационной активности / Е. М. Горенков, Е. В. Ярахмедова // Международный научный журнал, 2014. – Часть 3-2 (6). – С. 101–102.
2. Горенков, Е. М. Инновационное преобразование имиджа современного учителя / Е. М. Горенков, Е. В. Ярахмедова, А. Н. Бисенгалиева и др. // Международный научный журнал «Наука и Мир», 2014. – №2 (6), Том 3. – С. 39-41.
3. Горенков, Е. М. Инновационный потенциал как целостность инновационного развития теории и социально-образовательной практики / Е. М. Горенков, Г. С. Альбекова, А. Н. Бисенгалиева и др. // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: монография. Книга 2 / Г. С. Альбекова, Н. А. Багин и др. – Новосибирск : Изд-во ЦРНС (Центр развития научного сотрудничества), 2014. – С. 16–32, глава 1.
4. Горенков, Е. М. Научно- исследовательская работа студента как качество процесса профессионального высшего образования / Е. М. Горенков, М. Р. Энгиноева, К. К. Мамедова // Международный научный журнал «Наука и Мир», 2014. – №3 (7), Том 3. – С. 45–46.
5. Горенков, Е. М. Студент как субъект инновационного преобразования учебной, научно-исследовательской, производственной, социально-педагогической деятельности / Е. М. Горенков, Ю. В. Деникина, С. И. Деникина и др. // Международный научно-исследовательский журнал «Research Journal of International Studies», 2013. – № 4-3 (11). – С. 15 – 17.

Материал поступил в редакцию 28.04.15.

TEAM RESEARCH OF THE INNOVATIVE TRANSFORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF EDUCATION PARTICIPANTS PROCESS OF PRESCHOOL CHILDREN

**E.M. Gorenkov, E.V. Bondarenko, S.M. Bekbulatova, S.A. Makashkalieva, A.M. Mendaliev,
S.N. Plotnikova, G.S. Sakhipova, O.Yu. Serzhantova, L.Zh. Utalieva, F.Sh. Shanbaeva**
Astrakhan State University, Russia

Abstract. In this research work the team researches of transformation of personal and professional qualities unity of preschool education process participants, role of improvement activities for formation and development of innovative potential of modern expert are revealed.

Keywords: team research, personal and professional qualities of modern expert, collective intellectual activities.

УДК 51:372.8

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗАХ

А. Инатов, ассистент кафедры «Информационные технологии»
Самаркандский государственный университет, Узбекистан

***Аннотация.** В данной статье изложены методические особенности внедрения инновационных технологий в процесс обучения математическим дисциплинам в вузах и сформулированы общие характеристики программного средства, наиболее удобного для преподавания численных методов решения задач математического моделирования.*

***Ключевые слова:** инновационные технологии, вуз, математическое моделирование, алгоритм, общие характеристики.*

При изучении численных методов решения математических задач в вузе возможно использование различных средств [2]. Во-первых, все вычисления можно проводить по детально разработанным алгоритмам с использованием микрокалькулятора. Преимуществом такого подхода является детальная проработка алгоритма метода. Однако большая трудоемкость «ручного» счета, а также трудоемкость исправления ошибок снижают эффективность этого подхода. Погрузившись в последовательность арифметических действий, обучаемый часто упускает из виду суть – алгоритм. Во-вторых, можно тщательно разработать алгоритм и запрограммировать его на одном из языков программирования. Преимуществом этого является непосредственная работа с алгоритмом метода, который постоянно находится в центре внимания. Однако недостаточная культура программирования на алгоритмических языках может привести к тому, что обучаемый большую часть времени тратит на отладку программы, что развивает по большей части его навыки программирования на алгоритмических языках, чем его умение решать математические задачи с использованием численных методов. Это приводит к большой диспропорции этапа построения математической модели и этапа программирования алгоритма решения задачи в пользу последнего. В-третьих, можно использовать какой-нибудь специализированный математический ППП, например, MathCAD. Однако, несмотря на свои широкие возможности применения, эти ППП неудобны для учебного процесса, а более подходят для научных расчетов специалистов.

Действительно, они являются отличным инструментом для научно-исследовательской работы, но слишком быстро приводят к результату, к ответу, зачастую скрывая алгоритм его получения от пользователя, что не позволяет достигнуть хорошего усвоения алгоритмов численных методов решения задач математических дисциплин. При таком подходе этап моделирования явно будет преобладать над этапом алгоритмизации. Этап же программирования вообще будет отсутствовать, что само по себе было бы не беда, если бы этап алгоритмизации имел бы достаточный вес [1].

Таким образом, сформулируем общие характеристики программного средства, наиболее удобного для преподавания численных методов решения задач математики. Во-первых, желательно иметь средство с удобным графическим интерфейсом, не требующее дополнительных знаний какого-либо языка программирования. Во-вторых, овладеть наглядными и интуитивно понятными средствами для представления алгоритма метода решения задачи. В-третьих, необходима возможность отображать все промежуточные вычисления в виде таблицы, так чтобы наглядно видеть идеи метода. В-четвертых, иметь возможность автоматически пересчитывать все вычисления, например, при других исходных данных или при обнаружении и исправлении ошибки в какой-либо формуле. Очевидно, что всеми этими возможностями обладает табличный процессор Excel.

До начала занятий студенты непосредственно с Excel еще не работали. После проведения цикла лабораторных работ (из которых на первой предоставлялись необходимые первоначальные сведения о таблицах Excel) студенты освоили табличный процессор Excel, научились применять его для решения математических задач, изучили численные методы, выполнили контрольную работу, состоящую из конкретных задач физики, биологии, экономики, демографии и т.д. При их решении от студентов требовалось построить математическую модель задачи, подобрать один или несколько численных методов для ее решения, оценить погрешность каждого метода и сделать вывод об эффективности методов для решения данной задачи.

Реализация такого подхода в преподавании позволила прийти к следующим выводам. Во-первых, использование табличного процессора Excel оказалось предпочтительней, чем каких-либо других математических пакетов, например, MathCad или языков программирования. Очевидно, что среда Excel позволяет лучше отработать алгоритмы, использующие численные методы решения задач математического моделирования и автоматизировать получение результата вычислений вместе с промежуточными вычислениями. Во-вторых, подобную инновацию можно реализовать и при изучении курса «Высшая математика» на нематематических специальностях и различных математических дисциплин на математических специальностях вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кузнецов, В. В. Задачи математического моделирования и численные методы их решения в электронных таблицах Excel / В. В. Кузнецов // Актуальные проблемы информатики и информационных технологий. – Тамбов : Изд-во ТГУ имени Г.Р. Державина, 2001. – С. 36–37.
2. Кузнецов, В. В. Преподавание численных методов с использованием Excel / В. В. Кузнецов // Информационные технологии в образовании (ИТО-2001). – Ч. III. – М. : МИФИ, 2001. – С. 37–38.

Материал поступил в редакцию 13.04.15.

**METHODIC FEATURES OF INNOVATION TECHNOLOGY
IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL
DISCIPLINES TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

A. Inatov, Assistant of Department “Information Technologies”,
Samarkand State University, Uzbekistan

Abstract. *In this article the methodical features of innovation technologies implementation in the process of mathematical disciplines training in higher education institutions are explained and general characteristics of software the most convenient for teaching numerical methods of the solution of mathematical simulation tasks are formulated.*

Keywords: *innovation technologies, higher education institution, mathematical simulation, algorithm, general characteristics.*

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЦЕЛЯХ УСТНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Ш.Ф. Исмоилова¹, М.Э. Шарипова²

¹ заведующий кафедры “Иностранные языки в гуманитарных направлениях”,

² преподаватель кафедры “Иностранные языки в гуманитарных направлениях”
Ташкентский государственный педагогический университет, Узбекистан

***Аннотация.** Проблемы совершенствования профессионального образования на данный момент особенно актуальны, особое значение приобретает при этом непрерывное профессиональное образование, продолжающееся и в послевузовский период. Известно, что в этот период одна из основных задач специалиста состоит именно в расширении и пополнении профессиональных знаний. Пополнение таких знаний всегда происходит через общение с источником информации: печатным или звучащим текстом, через общение со специалистами.*

***Ключевые слова:** компетенция, общение, развитие, формирование, иностранный язык.*

Профессиональное общение возможно только среди лиц, обладающих общим объемом знаний: технических, технологических, гуманитарных или научных. Профессиональное общение есть путь усвоения и освоения опыта других, исторически сложившихся социальных норм и ценностей, знаний и способов узкоспециальной деятельности. Учитывая связь образования и воспитания, можно сказать, что в процессе профессионального общения специалист формируется как личность.

В профессиональном общении чаще встречаются межличностные и реже массовые контакты. Межличностное общение представлено непосредственными контактами двух или более человек; массовое общение – это множество непосредственных контактов малознакомых и незнакомых представителей определенной сферы профессиональной деятельности.

По своему содержанию и назначению профессиональное общение полифункциональное. В психологическом плане выделяют три стороны общения:

- коммуникативную, ее цель – обмен информацией между ее носителями;
- интерактивную, ее цель – взаимодействие участников профессионального контакта;
- перцептивную, ее цель – восприятие профессиональной информации [5].

В плане подготовки наших специалистов к международным контактам немаловажная роль отводится предмету «иностранный язык» – быть средством извлечения профессионально значимой информации как знакомой специалисту, так и новой для него.

Программа языковой подготовки в неязыковом вузе обеспечивает формирование определенного минимума коммуникативных умений и навыков, необходимых для реального общения специалистов, причем наибольший успех достигнут в использовании информации печатного текста (монография, статья, инструкция, патент), что объясняется успехами современной методики обучения иностранным языкам в области чтения как рецептивного вида речевой деятельности [3].

Сложнее обстоит дело с использованием информации звучащего текста по специальности, поскольку в рамках существующей сетки часов может быть сформирована лишь относительная коммуникативная компетенция в устном профессиональном общении, в частности в говорении как продуктивном виде речевой деятельности.

Вторую сторону устного общения составляет, как известно, аудирование, то есть восприятие и понимание звучащего текста. К сожалению, в силу ряда причин (малой сетки часов, отсутствия аутентичных аудио- и видеоматериалов по профессиональной тематике, методической неразработанности соответствующей системы упражнений и контроля) развитию аудирования профессиональных текстов как рецептивному виду речевой деятельности уделяется в неязыковом вузе явно недостаточное внимание.

Устное профессиональное общение как цель обучения предполагает предварительное выделение реальных профессиональных потребностей обучаемых, которые определяют коммуникативные намерения лиц, вступающих в устный контакт [1]. Применительно к производственной и научной сферам это могут быть следующие коммуникативные намерения:

- информировать слушателя о предмете и цели сообщения (констатировать, убедить, опровергнуть, подвергнуть критике);
- прослушать и понять профессиональную информацию;
- запросить интересующую информацию;
- уточнить, переспросить;
- дать оценку полученной информации;

- вызвать партнера по контакту на обсуждение;
- удержать речевой контакт, сохранить его на будущее.

Перечисленные коммуникативные намерения реализуются в определенных коммуникативных ситуациях профессионального общения, наиболее типичными из которых нам представляются следующие [2]:

1. Участие в конференции, симпозиуме, роли общения: докладчик, слушатель, дискурсант. При этом реализуются все виды устного общения – монолог, диалог, полилог. Основная цель – выявление истины, определение нового знания.

2. Участие в семинаре, производственном совещании с возможностью более широкого и детального обсуждения. Из видов устного общения наиболее широко представлены диалог и полилог. Основная цель – широкое обсуждение общих и частных вопросов.

3. Участие в планировании эксперимента / испытания, обсуждение их результатов. Реализуются все виды устного общения, основная цель общения:

- на этапе подготовки и проведения – определение и реализация стратегии и тактики исследования;
- на этапе обсуждения результатов – подведение итогов, определение степени достигнутого ожидания, выявление причинно-следственных зависимостей, выводы и рекомендации на будущее [4].

4. Личный контакт двух специалистов по инициативе одного из них или обоих с целью запроса, уточнения, критического осмысления обсуждаемых положений. Цель контакта – выяснить мнение, прийти к общему мнению, сблизить позиции. Виды устного общения – монолог и диалог.

5. Совместная производственная или научная работа в лаборатории. Основная цель устного общения – проведение эксперимента, обсуждение хода экспериментальных работ, их эффективности и результатов. Выводы.

6. Участие в выставке профессиональных изделий / достижений:

- в роли организатора (основная цель устного общения: информировать, рекламировать, заинтересовать специалистов-посетителей, приобщить коллег к исследовательской деятельности, объединить научные / производственные усилия);

➤ в роли посетителя (основная цель: запрос, уточнение, обсуждение, оценка информации для получения нового знания). Особенностью участия в выставке является то, что основная профессиональная информация представлена средствами наглядности – предметно графически или процессуально. Устное общение имеет место лишь при необходимости получить дополнительную информацию или уточнить демонстрируемую. Оценка информации может и не быть целью общения, зато актуальны установление и поддержание профессионального контакта, как с целью получения интересующей информации, так и для последующего сотрудничества.

Для осуществления цели обучения устной профессиональной речи преподавателю необходимо решить следующие задачи:

1. Определить коммуникативный минимум, то есть перечень специальных тем, и сделать отбор специальных учебных текстов по этим темам.

2. Выявить лексический и грамматический минимум, необходимый и достаточный как для аудирования спецтекстов, так и для говорения на профессиональную тематику.

3. Разработать систему упражнений (в том числе творческого характера) для активизации лексико-грамматического материала, прочное усвоение которого обеспечит понимание звучащего текста по специальности и позволит вести коммуникативно достаточную профессионально ориентированную беседу на иностранном языке.

Компонентами речевой деятельности в устном профессиональном общении выступают аудирование и говорение, однако их содержательной стороной служит информация, содержащаяся не только в звучащих, но и в печатных текстах. Вот почему неизбежна связь говорения и аудирования с чтением профессионально ориентированных текстов, а значит, и с необходимостью ориентироваться в структуре текста [1].

Известно, что для устного профессионального общения на иностранном языке недостаточно только знания языка данной специальности, то есть подъязыка. Опора на структурно-смысловую организацию специального текста значительно интенсифицирует процесс восприятия – переработки информации. Вычленение структурных элементов текста способствует ориентации студентов как в общих закономерностях их компоновки, так и в индивидуальных особенностях структуры конкретного текста, облегчает понимание текста данного профиля, делая его более полным, глубоким и точным. Особую роль при этом в тексте играют темо-ремные отношения с тенденцией ремы находиться в конце связного текста.

Обучаемых следует также ознакомить с видовым разнообразием профессиональных текстов: монография, статья, патент, инструкция, описание эксперимента, дискуссия (например, «круглый стол»), объяснить характерные особенности построения этих текстов, смоделировать на родном, а затем и на иностранном языке их обсуждение по законам развития полилога / диалога, определить речевую стратегию участников устного профессионального общения, использовать речевой этикет (речевые клише). В этой связи обучаемым можно рекомендовать:

- назвать жанр текста, его композицию, темо-ремные отношения, иерархию понятий;
- определить речевую стратегию участников устного профессионального общения (цель, вид общения);

➤ отобрать и использовать речевые клише, оформляющие вступление в профессиональный контакт, его поддержание и завершение.

Знания языка специальности оказывается недостаточным и для аудирования профессионального текста. Понимание терминологии при чтении, как известно, не вызывает сложности у обучающихся, но терминология в звучащем тексте со сложным синтаксисом представляет для них несомненную сложность, поскольку восприятие звучащей информации непосредственно связано с выявлением разнообразных логических отношений внутри текста: причинно-следственных, временных, локальных, определительных и т.д. Вот почему столь необходимой оказывается выполнение в аудиорежиме упражнений на разнообразные типы придаточных предложений как изолированных, так и в рамках связного текста. Учитывая, что наиболее типичными для научно-технической речи являются определительные придаточные предложения, целесообразно уделить им при аудиотренировке особое внимание.

При коммуникативном подходе к обучению иностранному языку методическая задача речевой подготовки к профессиональной коммуникации состоит в более быстром переходе от собственно речевой тренировки к реальной коммуникативной деятельности. Для ее реализации необходимо взаимодействие сформированного грамматического и лексического навыков. В условиях подготовки нефилологов к профессиональному общению это неизбежно приводит к минимизации языковых и речевых средств. Это касается как лексического, так и в гораздо большей степени грамматического материала. Именно поэтому оправдал себя принцип предъявления грамматического материала в блоках с одновременным использованием лексического минимума определенного подъязыка. Таким образом, она служит достижению дидактических и воспитательных целей обучения – воспитывает способность самостоятельно принимать решения и находить пути их реализации, способствует обогащению лингвистических и страноведческих знаний, выработке речевой и коммуникативной компетенции, закреплению знаний по отдельным разделам профилирующих дисциплин вузовского курса, а также является эффективным средством промежуточного и итогового контроля.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Витохина, О. А. Проблемы организации учебного процесса в вузе // Проблемы обучения профессиональному общению на иностранном языке / Витохина, О.А. Ракова, К.И. – Белгород : Белгородский университет потребительской кооперации, 1997. – С. 154–156.
2. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Рабочий документ ЮНЕСКО. Париж, 5-9 сентября 1988. – 93 с.
3. Калмыкова, Е. И. Пути реализации основных коммуникативных моделей при обучении устной речи Е. И. Калмыкова // Вариативность в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. – М., 1999. – С. 51–59 (Тр./МГЛУ; вып. 425).
4. Невлев, В. К. Профессиональное общение: психологический аспект / В. К. Невлев // Проблемы обучения профессиональному общению на иностранном языке. – Белгород: Белгородский университет потребительской кооперации, 1997. – С. 86–88.
5. Юсупов, Ў. Қ. Когнитив лингвистика хақида / Ў. Қ. Юсупов // Айюб Ғуломов ва ўзбек тилшунослиги масалалари. (Илмий мақолалар тўплами) Т., 2007. – 21-27 б.

Материал поступил в редакцию 21.04.15.

COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION AIMED AT VERBAL PROFESSIONAL COMMUNICATION

Sh.F. Ismoilova¹, M.E. Sharipova²

¹ Head of Department “Foreign Languages in Humanitarian Directions”,

² Lecturer of Department “Foreign Languages in the Humanitarian Directions”
Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Abstract. *Problems of professional education improvement are today especially actual, the continuous professional education proceeding during the postgraduate period is important. It is known that during this period one of the main objectives of the expert consists in expansion and replenishment of professional knowledge. Replenishment of such knowledge always happens through communication with information source: printing or sounding text, through communication with experts.*

Keywords: *competence, communication, development, formation, foreign language.*

УДК 51:372.851

ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ИГРОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

К. Остонов, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Теория вероятностей и математической статистики»
Самаркандский государственный университет, Узбекистан

***Аннотация.** В статье изложено теоретическое содержание, включающее способы организации разнообразных игр на уроках математики, требования к проведению игр на уроке, классификацию игр в зависимости от игровой цели, виды дидактических игр.*

***Ключевые слова:** игры, общеучебные навыки, исследовательские, самооценочные, рефлексивные, игровое обучение, имитационные игры, ролевые, деловые, метод направляющего текста, проектный метод.*

Рассмотрение данной проблемы обусловлено следующими причинами. Во-первых, интенсификация учебного процесса ставит задачу поиска средств поддержания у обучающихся и студентов интереса к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. Эффективным средством решения этой задачи являются учебные игры. Во-вторых, одной из наиболее важных проблем в преподавании является обучение устной речи, создающей условия для раскрытия коммуникативной функции языка и позволяющей приблизить процесс обучения к условиям реального обучения, что повышает мотивацию к изучению предмета. Вовлечение обучающихся и студентов в устную коммуникацию может быть успешно осуществлено также в процессе игровой деятельности [1].

Применение игровых форм обучения на уроках математики содержит в себе: игровые формы обучения на уроках создают возможности эффективной организации взаимодействия педагога и обучающихся, продуктивной формы их общения с присущими им элементами соревнования, непосредственности, неподдельного интереса; в игре заложены огромные воспитательные и образовательные возможности; в процессе игр дети приобретают самые различные знания о предметах и явлениях окружающего мира; игра развивает наблюдательность и способность определять свойства предметов, выявлять их существенные признаки; игры очень хорошо уживаются с «серьезным» учением; включение в урок игр и игровых моментов делает процесс обучения интересным и занимательным, создает у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала; разнообразные игровые действия, при помощи которых решается та или иная умственная задача, поддерживают и усиливают интерес к учебному предмету; игры оказывают большое влияние на умственное развитие детей, совершенствуя их мышление, внимание, творческое воображение[2].

Педагогическая игра, в отличие от игр вообще, обладает существенными признаками – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, который может быть обоснован и представлен в чистом виде.

Назначение игр на уроках математики – развитие познавательных процессов у обучающихся (восприятие, внимания, памяти, наблюдательности, сообразительности и др.) и закрепление знаний, приобретаемых на уроках.

Характерным для каждой игры является, с одной стороны, решение различных дидактических задач: уточнение представлений о числе или в целом о математическом понятии и его существенных особенностях, развитие способности замечать сходство и различие между ними и т.д. В этом смысле игра носит обучающий характер. С другой стороны, неотъемлемым элементом игры является игровое действие. Внимание обучающегося направлено именно на него, а уже в процессе игры он незаметно для себя выполняет обучающую задачу.

Игровое обучение – процесс мало предсказуемый и плохо управляемый. На его течение влияют такие факторы, как: харизма и интуиция модератора, динамика взаимоотношений обучаемых, неожиданные изменения их поведения и творческие озарения. Однако систематическое и целенаправленное использование игровых методов может дать определенные результаты как в изменении основных качеств личности, так и в результативности учебной деятельности.

Рассмотрим описание некоторых форм действий игровой деятельности, возможных для применения на уроках по математике[3].

1. Обсуждение конкретного случая. Основная структура метода основывается на том, что обучающиеся сталкиваются со случаем из практики или же из собственной жизни. Они обсуждают некий конкретный случай, ищут альтернативы для его решения, предлагают собственный вариант решения, обосновывают его, а потом сравнивают с тем решением, которое было принято на практике.

2. Имитационные игры. Данные игры как метод нашли свое применение в многочисленных стратегиях обучения, такие как ролевые, конфликтные, деловые игры, игры для принятия решений, компьютерные имитации на базе деловой игры и т.д. и сочетают элементы соревнования, кооперации, правил, отражающие харак-

терные черты действительности.

3. Ролевые игры как метод обучения дает возможность преподавателю оформить учебный процесс в виде игровой деятельности и имитации конфликтных ситуаций из жизни общества, а обучающимся – открыть разные социальные формы поведения в приближенных к действительности игровых ситуациях, не опасаясь серьезных санкций в случае неправильного поведения.

4. Деловые игры. Основой этой игры является процесс имитации реальных ситуаций во время ее проведения и состоит из двух компонентов: модели игры и собственно игры. Модель определяет рамки игры и, таким образом, создает базу для игры, которая предоставляет игрокам возможность принятия решений в рамках соответствующей модели.

5. Метод направляющего текста. Этот метод можно рассматривать как центральный метод обучения, который выполняет в рамках комплексных учебных задач направляющую и структурирующую учебный процесс функцию и, как правило, является составной частью процесса обучения, предполагающего шесть фаз: информацию, планирование, принятие решения, выполнение, контроль, оценку. Направляющие тексты представляют собой обычно письменно зафиксированные инструкции для самостоятельного управления учебным процессом. В рамках своих функций – управления и структурирования – направляющие тексты дают информацию о содержании и целях процесса обучения, а также о дополнительных источниках информации для обработки заданной проблемы.

6. Проектный метод. Данный метод – это альтернатива урочной системе, дополняющий ее и расширяющий границы творческой работы. Для обучающихся – это учебное дидактическое средство активизации познавательной деятельности, средство развития таких качеств, как самостоятельность, умение принимать решения и отвечать за последствия.

Таким образом, игра определяет важные перестройки и формирование новых качеств личности; именно в игре лучше усваиваются нормы поведения, игра учит, изменяет, воспитывает. Игровая деятельность влияет на развитие внимания, памяти, мышления, воображения, всех познавательных процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смирнов, С. Д. Еще раз о технологиях обучения / С. Д. Смирнов // Высшее образование в России, 2000. – №6. – С. 115–120.
2. Спиваковский, А. С. Игра – это серьезно / А. С. Спиваковский. – М., 1992.
3. Тюнников, Ю. С. Игровое обучение как дидактическая система будущего / Ю. С. Тюнников // Гуманизация. – М., 2002.

Материал поступил в редакцию 13.04.15.

GAME TEACHING METHOD USAGE IN MATHEMATICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

K. Ostonov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department
“Probability Theory and Mathematical Statistics”
Samarkand State University, Uzbekistan

***Abstract.** In article the theoretical contents including methods of various games organization at mathematics lessons, requirements to carrying out games in classes, classification of games in dependences on the game purpose, types of didactic games is considered.*

***Keywords:** games, all-educational skills, research, self-appraisal, reflexive, game training, imitative games, role, business, method of the directing text, project method.*

УДК 30.428

ПРАГМАТИКА МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗОВ)

Г.Б. Пернебаева¹, М.Х. Турсунова²

^{1, 2} магистр, преподаватель

Казахстанский инженерно-педагогический университет Дружбы народов (Шымкент), Казахстан

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются методы преподавания и совместное использование традиционных и новых методов преподавания английского языка на неязыковых специальностях вузов. Авторы анализируют методiku составления и особенности отечественных и зарубежных активных раздаточных материалов и пособий по английскому языку для студентов неязыковых специальностей.*

***Ключевые слова:** методы преподавания английского языка в неязыковых группах университетов, технологии образования, традиционные методы преподавания, активные раздаточные материалы, прагматика и мотивация обучения, учебные пособия.*

В настоящее время существует такое количество образовательных технологий, что молодому преподавателю бывает трудно определиться с выбором курсов и программ обучения. Основное содержание дисциплины, цели, задачи преподавания английского языка для студентов неязыковых факультетов в вузе корректируются государственными стандартами образования. Мотивация выбора методов, приемов преподавания, комплекция активных раздаточных материалов по теории и практике обучения входит в область компетентности и информационной мобильности, а также индивидуальных предпочтений и приоритетов преподавателя. Мотивация студента при изучении английского языка зависит от индивидуальных установок. Для студентов, имеющих перспективную цель, это квалификация и залог трудоустройства в престижной области деятельности с широкими возможностями роста. Образовательный рынок подготовки специалистов весьма разнообразен. Объединяющим фактором всех форм обучения являются государственные стандарты и типовые программы обучения. Студенты, которые учатся в региональных вузах, в большинстве своем имеют более конкретную цель: получить диплом о высшем образовании. Для представителей южного региона характерна привязанность к привычной языковой среде обитания, поэтому коммуникация на английском языке даже в профессиональном плане для них является весьма абстрактной ситуацией. Такая установка ослабляет мотивации изучения не только английского языка, но даже русского, который, согласно статье «Закона о языках» РК, является официальным языком общения наравне с государственным языком. Программа активного изучения и употребления трех языков при подготовке специалистов становится особо актуальной. На этом фоне изучение английского языка требует серьезного подхода и подготовки.

Повышение интеллектуальной и лингвистической культуры, развитие навыков чтения профессиональной литературы на английском языке становится одной из важных задач вузовской системы образования. Перед преподавателем стоит нелегкая задача не только выбора методов преподавания, но и учебных активных раздаточных материалов. В выборе методик обучения предпочтение отдается компилированию современных технологий и традиционных (или классических), что дает возможность добиться более эффективных результатов. Традиционные методики не потеряли своей актуальности по причине разработанности методов и приемов преподавания английского языка. Особенностью было приоритетное изучение фонетики, грамматики, выполнение упражнений, механическое заучивание лексического минимума по темам («вокабуляра»), чтение и максимально литературный перевод текстов («топиков»). С учетом реалий советского периода, мотивация изучения английского языка была примерно такой же, как у современных студентов: ввести в «кратковременную память» определенный объем информации и получить положительную оценку. Только единицы, имеющие перспективные возможности и цели, могли усвоить весь объем программы.

Современные методики ориентированы на развитие и применение языковых навыков в конкретной сфере профессиональных знаний. Современные вузы ведут подготовку специалистов более ста наименований различных областей науки, культуры, бизнеса, техники, где английский гипотетически будет применяться как орудие производства.

Перспективная функциональная направленность изучаемого языка поставили преподавателя английского языка в вузе в сложную ситуацию. С одной стороны, необходима информационная мобильность и грамотное непротиворечивое компилирование традиционных и новых методов и технологий обучения. С другой стороны, независимо от выбора методик и технологий, он должен самостоятельно формировать в соответствии с конкретной специальностью активные раздаточные материалы «для мотивации обучающегося к творческому успешному усвоению темы» (APM – Hand-outs) [2, с.2]. Список Hand-outs внушительен: хрестоматия, книга для чтения, учебно-методические пособия, методические разработки, сборники упражнений, словари, дидактические и тестовые материалы, дополнительная литература для самостоятельного чтения, аудиовизуальные

интерактивные мультимедийные средства и др. Для полного соответствия целей, задач и результатов обучения преподаватель должен обладать тезаурусными знаниями. При этом необходимо скоординировать вышеперечисленные аспекты преподавания английского языка в вузе с основными задачами организации учебного процесса с использованием кредитной технологии, основными пунктами которой являются: 1) *унификация* объема знаний; 2) создание условий для *максимальной индивидуализации* обучения; 3) усиление роли *самостоятельной работы обучающихся*» [2, с.6].

Целью обучения английскому языку будущего специалиста в вузе является реализация возможностей *профессионального общения* и чтения текстов *в рамках своей специальности* как на базовом уровне, так и на специальном уровне, а также для академических целей, *в общественно-деловых* и др. коммуникативных сферах функционирования английского языка. При компилировании учебных материалов для студентов должны быть учтены основные принципы содержания обучения. *Мотивационный принцип* содержания обучения, который выражается в *единстве композиционного и методического оформления учебного материала*. В зависимости от уровня языковой подготовки или темы конкретного занятия использовать теоретико-практический материал, мотивированно варьируя выбор уровней сложности или темы изучения-исследования студента как в контактной, так и дистантной (или самостоятельной) формах обучения. *Интеграционный принцип*, он влияет на распределение и содержание учебного материала, необходимого для усвоения с учетом объективно-субъективных факторов создания и восприятия текста: отправитель (автор) – сообщение (текст, дискурс) – адресат, то есть содержит вербальные и невербальные, коммуникативные, лингвистические, а также метаязыковые аспекты.

Исходя из того, что лексико-тематический объем материала для начинающих и среднепродвинутого уровня обучения должен быть усвоен студентами в школьной программе, необходимо сохранить преемственность и указать на взаимосвязь нового аспекта языкового материала с предыдущим. Ориентировать студентов в аспекте прагматики использования английского языка в профессиональной сфере деятельности. С этой целью учебные Hand-outs (раздаточные материалы) должны включать основные лингвистические материалы по теории и практике (орфоэпии, орфографии, формированию грамматической базы), фактологические сведения лингвострановедческого характера, речевые формулы национального и международного этикета. Сложность заключается в оптимальности выбора необходимого материала с учетом методических и индивидуальных аспектов преподавания, чтобы, не перегружая программу, достичь наиболее эффективных результатов.

Английский язык – это не только язык Великобритании, США, Австралии, Новой Зеландии, а также второй язык общения во многих странах, это международный язык науки, техники, передовых технологий. Функциональная направленность изучения английского языка в неязыковых группах вузов требует включения базовых знаний стилистики английского научного текста устной и письменной формы. Необходимо ознакомить студентов с основными жанрами, особенностями оформления библиографических данных, которые несколько отличаются от русскоязычных научных публикаций, принятых сокращений в английском научном дискурсе, составления планов, способов изложения содержания в зависимости от целей профессионального и делового общения. Необходимо вводить материалы по речевому этикету.

В свете современных образовательных технологий изменились роли преподавателя и студента. Студентам предоставляется определенная свобода выбора, но при изучении иностранного языка свобода относительна. Преподаватель становится тьютором, эдвайзером (Advisor), другими словами, консультантом, академическим наставником, помощником при изучении теоретического лингвистического, лингвокультурологического материала, практического применения языковых знаний при выполнении упражнений, аудировании и т.п. заданий, а также оказывать содействие в выборе траектории обучения. Выбор методов, приемов, технологии обучения, объема и качества Hand-outs является необходимой базой для грамотного ориентирования и уровня языковой подготовки студента и группы в целом. Здесь преподаватель выступает в новой роли – лингвиста-психолога, который должен определить лингво-психологические возможности студента в освоении программы, помочь преодолеть языковой барьер. Преподаватель – это наблюдатель, посредник, руководитель, автор учебно-методического проекта под названием курс английского языка для неязыковых специальностей. В госстандартах образования отмечается превалирование самостоятельной работы студента, но личность преподавателя в аудиторной и в дистанционной (самостоятельной) работе студента становится более значимой. Это совместная работа профессионального дидакта (по современной терминологии менеджера образования, или фасилитатора) и студента. [1, 145]. От мастерства, интеллектуальной квалификации, информативной мобильности, психологически адекватной коммуникабельности преподавателя зависит и качество восприятия языкового материала с максимальным эффектом и результативностью.

Для преподавателя английского (или другого иностранного) языка важным преимуществом является лингвистическая компетенция как билингва. Билингвизм преподавателя английского языка позволяет апеллировать к двум языковым системам, провести сопоставительные параллели на фонетическом, лексико-грамматическом уровне, предупредить интерференцию и связанные с ней возможные ошибки.

Композиционно лингвистическая база учебного материала должна быть построена исходя из основных требований образовательно-познавательных и языковедческих задач с учетом новаций социо- и психолингвистического характера. *Прагматический* аспект всегда присутствует не только в композиционном и целевом назначении, он является важной составляющей содержания лингвистической базы учебно-методического материала по английскому языку для нефилологов. Прагматический принцип отражен в композиционном оформле-

нии учебного материала, в выборе теоретико-практического материала, метаязыка описания языковых и паралингвистических особенностей английского языка. Следующий принцип, вытекающий из предыдущего, является *мотивационным*: цель и содержание обучения определяются мотивационными установками и сферой деятельности будущего специалиста.

Немаловажным аспектом преподавания английского языка является использование на занятиях в качестве дополнительного учебного материала учебников западных авторов. В конце 20-го в. и начала двухтысячных многими преподавателями использовались, ставшие уже классическими, учебники английского языка Н.А. Бонк, В.Д. Аракина и соавторов [3]. В последние годы в отечественных вузах активно стали использоваться учебники ведущих издательств в сфере преподавания британского английского – Оксфорда, Кембриджа, Бирмингема, Лиддса. Например, учебники Оксфордского издательства Macmillan. Методика составителей отражена в интерактивном учебно-методическом комплексе по английскому языку с полным набором необходимых как традиционных, так и мультимедийных образовательных программ. Следует отметить, что содержательно и композиционно они отличаются от российских учебников прагматикой составителей. Для них характерна *коммуникативная* направленность, в связи с данной установкой функциональность учебного материала диктует определенные виды работ, традиционные – чтение и письмо, но основное внимание придается аудированию (говорению) и восприятию английской речи на слух. Причем минимальное обращение к языку изучающего (студента) является основополагающей методикой, приемы обучения также отличны от советско-российских методик, во-первых, учебник называется «workbook» – рабочая книга или тетрадь, полиграфическое оформление которого уже создает положительный эффект в плане восприятия учебника. Во-вторых, контактные занятия основаны на ролевых играх, работе с партнером, креативных заданиях на поиск ошибок, сравнения / сопоставления, что развивает память, логику, ассоциативное аналитико-критическое мышление. Особое внимание уделено лингвокультурологическому аспекту в подборе страноведческих текстов. Обеспечение учебных комплексов мультимедийными средствами, весь спектр разнообразных методических приемов создает предпосылки для позитивного и мотивированного восприятия языка, развития и формирования языковых навыков, необходимых для интегрирования в англоязычную среду. Следует отметить новые формы и методические возможности использования интернет-ресурсов, внедрение которых в учебный процесс должно способствовать развитию коммуникативно-речевых умений [4]. Однако вопрос отбора Интернет-ресурсов для учебных целей остается еще актуальным и малоразработанным.

Таким образом, сопоставительный анализ методов преподавания английского языка для студентов языковых специальностей, отраженный в учебниках и пособиях отечественных и западных, в частности, британских изданий, позволяет отметить целевую направленность каждой из них и прогнозировать уровень языковых знаний, эффективность и результативность процесса обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кожамбердина, Р. Д. Проблемы современного учебника в свете новых технологий обучения / Р. Д. Кожамбердина // Достояние нации, 2005. – №2. – С.145–148.
2. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения. Гл.3. – Астана : МОН РК, 2011. – С. 2, 6.
3. Практический курс английского языка. Учебник в 5-и книгах / Под ред. В. Д. Аракина. – М. :ВЛАДОС, 2001.
4. Сысоев, П. В., Евстигнеев М.Н. Современные учебные интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. – М.-Ростов-на-Дону, 2010.

Материал поступил в редакцию 21.04.15.

THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODS PRAGMATICS (OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS)

G.B. Pernebaeva¹, M.H. Tursunova²

^{1, 2} Master, Lecturer

Kazakhstan Engineering and Pedagogical University of Peoples Friendship (Shymkent), Kazakhstan

Abstract. *The article deals with the methods of teaching and compilation of classical and modern technologies of English training in non-linguistic specialties of universities. The authors analyze a technique of drawing up and feature of domestic and foreign active distributing materials, manuals on English for students of none lingual specialties.*

Keywords: *methods of English language teaching in non-linguistic specialties of universities, education technologies, classical training technologies, active distributing materials, training pragmatics and motivation, teaching aids.*

УДК 37

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ДАЛЬНЕЙШЕМУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ОБУЧЕНИЯ, ИЗУЧЕНИЯ И ОЦЕНКИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ ЯЗЫКАМИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ф.М. Рашидова, директор Академического лицея №2

Узбекский государственный университет мировых языков (Ташкент), Узбекистан

***Аннотация.** В статье рассматриваются концептуальные подходы дальнейшего совершенствования обучения, изучения, оценки овладения иностранными языками, исходя из ПП-187, рассматриваемые как гарантия качества государственного стандарта образования. Наряду с этим в статье анализируются причины необходимости введения нового образовательного стандарта и совершенствования педагогического мастерства, в соответствии новыми требованиями системы оценки овладения иностранными языками.*

***Ключевые слова:** иностранные языки, обучение, концепция, CEFR, оценка, овладение, система непрерывного образования, гарантия качества образования, Государственный образовательный стандарт, педагогическое мастерство.*

В настоящее время в Узбекистане осуществляется кардинальная реформа изучения, обучения и оценки овладения иностранным языком. В этой связи весьма актуальной становится проблема достижения качества образования и его гарантия, которая основывается на новом едином образовательном стандарте по изучению иностранных языков в системе непрерывного образования [3]. В педагогической практике используется такой термин, как «гарантия качества образования», исходя из требований стандарта. Существуют определенные предписания по его выполнению, именуемые QA in education – Quality Assurance in Education, гарантия качества образования. Функционируют специальные учреждения, которые гарантируют качество квалификации выпускника каждого образовательного учреждения. Например, организация по качеству высшего образования в Великобритании является одной из ведущих структур в мире, занимая лидирующее место в этом вопросе [2]. Организация мониторинга и предоставление необходимой консультации работникам образовательных учреждений для обеспечения гарантии качества квалификации каждого выпускника из числа трех миллионов ежегодных выпускников вузов Великобритании осуществляется исходя из требований стандарта образования. Объем работы данной организации существенно возрос в связи с глобализацией образования и созданием Евросоюза. Несмотря на все трудности, которые появляются в связи с вышеизложенными задачами, организация не меняет поставленную задачу, рассматривая качество квалификации выпускника, как главную ответственность перед обществом.

В контексте с вышеуказанным следует отметить, что в Узбекистане начата работа по созданию концепции внедрения национальной системы оценки овладения иностранными языками, что диктует необходимость совершенствования модели национальной образовательной системы, приближения её к мировому уровню, получения признания её другими странами. В частности, национальные тесты при государственном тестовом центре Республики Узбекистан по иностранным языкам Государственного тестового центра (ГТЦ) при Кабинете Министров РУз могут быть приравнены и к таким международным тестам, как IELTS, TOEFL или другим взаимопризнанным международным экзаменам [1].

Для реализации требований ГОС по иностранным языкам и обеспечения качества образования ведется работа в следующих направлениях, исходя из требований ПП-187[6]:

1. устойчивое поэтапное развитие профессионального мастерства педагогов по иностранным языкам согласно ГОС;
2. внедрение национальной системы оценки овладения языком обучаемых в образовательных учреждениях.

В Узбекистане в целях интеграции в международное образовательное пространство адаптируется международная система – общеевропейские рекомендации овладения иностранными языками CEFR (Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching and Assessment), которая имеет 6 уровней пользователей: начинающий – A1, A2; свободный – B1, B2; профессиональный – C1, C2 [4].

В системе непрерывного образования Узбекистана данную структуру адаптировали следующим образом: к завершению начальной школы учащиеся должны приобрести уровень начинающего пользователя – A1, по окончании 9 класса – уровень A2 или A2+ в специализированных языковых школах. В академических лицеях и профессиональных колледжах уровень свободного пользователя B1 в не профильных направлениях и B1+ соответственно в языковых академических лицеях. Высшее образование нефилологического направления будет иметь статус свободного пользователя с уровнем B2, наконец, уровень профессиональных пользователей языком C1 установлен для выпускников филологических направлений, магистратуры, исследователей и соискателей [3].

Успешная реализация государственной политики по улучшению системы освоения иностранных языков может быть достигнута в результате поиска и внедрения различных форм, методов и средств обучения языкам, призванных способствовать развитию инновационных методик обучения, а также издания материалов по

изучению, оценки овладения иностранными языками, постоянного профессионального роста мастерства педагогов, организации и проведения различных мотивационных конкурсов по вышеназванным процессам в непрерывном образовании – как единый процесс изучения, обучения и оценки овладения в комплексе.

Научно-методическими основами введения CEFR, следует считать то, что:

1. CEFR – отличается от других систем и стандартов тем, что рассматривает изучение, преподавание, определение уровня в комплексе;
2. CEFR – ориентирован на коммуникативные методы изучения, преподавания и определения уровня языка;
3. CEFR – не исключает другие тестирования, в том числе узбекские и международные системы определения уровня владения языком; это рамка изучения, преподавания, определения уровня овладения языком, которая всё время динамично развивается и объединяет все существующие стандарты и шкалы.
4. CEFR – ориентируется на реалии, потребности, интересы обучаемого, исходя из его возраста и этапа образования [4].

Механизм внедрения CEFR и Сертификации в образовательную систему Республики Узбекистан предусматривает поэтапное введение CEFR до достижения определенного уровня языкового мастерства при окончании соответствующего этапа образования с 2013-2014 года. Так, например, образование, начатое с первого или с пятого классов средней школы будет иметь к концу этапа образования сертификаты или уровни, соответствующие A1, A2. В то же время обучаемый академических лицеев и профессиональных колледжей, которые начали свое образование с новым стандартом с 2013-2014 учебного года к концу учебы, т.е. к 2017 году должны иметь уровень B1+ или B1 соответственно. Точно также бакалавры, магистры, соискатели-исследователи, которые начали образование с 2013-2014 учебного года, на выходе должны иметь соответственно уровни B2 и C1.

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что совершенствование последовательного внедрения CEFR, предполагает диалектичное развитие качества образования от года к году, от этапа к этапу.

В настоящее время, как и все новое, данное нововведение вызывает ряд вопросов: что нужно делать сейчас образовательным учреждениям? Что будет, когда A1 – обучаемые с первого по четвертый класс, которые систематически, основательно изучают язык, дойдут до 1-курса академического лицея или колледжа? Когда начнется полная реализация сертификации в системе непрерывного образования как A1, A2, A2+, B1, B1+, B2 или C1? Следует отметить, что существует два диалектических направлений, которые объединятся через 5 лет и создадут эффективное качественное образование по изучению, обучению и оценке овладения языками, имеющее фундаментальное и последовательное подходы.

Фундаментальный подход к изучению, обучению, оценке овладения иностранными языками предполагает подготовку специалистов по созданию новых учебно-методических комплексов, постоянное совершенствование мастерства педагогов, качественно новое управление и мониторинг учебного процесса, организацию приёма экзаменов у обучаемых и учителей, что, в целом, приводит к новой системе аттестации педагогов и аккредитации образовательных учреждений.

Последовательный подход реализуется на всех этапах образования: среднее, средне-специальное и высшее образование в соответствии с новыми стандартами, путем создания учебно-методических комплексов, совершенствования профессионального мастерства педагогов, призванных повысить качество образования.

При этом следует отметить, что:

1. комплексный подход к фундаментальному развитию ориентирован на усовершенствование развития реформы образования по изучению, обучению, и оценке овладения иностранными языками, применяется в университете мировых языков и поддерживается 18ми университетами нашей страны филологического и педагогического направления, где студенты обучаются новому коммуникативно-ориентированному изучению, обучению, оценке овладения иностранными языками;
2. начат также инновационный подход к комплексному решению таких вопросов, как методика преподавания, подготовка и выпуску учебных пособий, создание дополнительных пособий для педагогов, администраторов на основании ПП-1971 [7], создан республиканский научно-практический центр развития инновационных методик обучения иностранным языкам при Узбекском государственном университете мировых языков ведется большая работа по подготовке учителей народного образования, учебников, учебных пособий и т.д.;
3. последовательно совершенствуются учебно-методические пособия 5-9 классов, созданы совершенно новые учебно-методические комплексы для обучающихся академических лицеев и профессиональных колледжей, для высшего образования, исходя из требований нового государственного стандарта;
4. пересматриваются программы институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, администраторов. В частности, в системе народного образования еженедельно проводится постоянное повышение квалификации педагогов [4];
5. создаются учебно-методические комплексы по 232 направлениям в системе ССПО и примерно столько же в высших учебных заведениях, включая филологические направления по своей специализации (предметы с углубленным изучением);
6. ведется работа по созданию национальной системы оценки овладения иностранным языком.

В образовательных учреждениях создаются структуры по системному совершенствованию педагогического мастерства и оценки овладения языком.

Описываемый эволюционный переход, отличаясь своей диалектичностью, выдвигает необходимость решения следующих задач:

1. постоянное совершенствование программ повышения педагогического мастерства педагогических кадров, специалистов, администраторов, официальных лиц системы образования, исходя из требований стандарта;
2. совершенствование системы аттестации педагогов в контексте непрерывного образования, ориентируясь на достижение результатов обучаемыми педагогом;
3. пересмотр отношения к педагогической нагрузке педагога, состоящей из заполнения огромного количества документов на родном языке (а не на иностранном), в то время как их педагогическую нагрузку следует рассматривать как работу над формированием у обучаемого 5-ти навыков по иностранному языку;
4. изменение условий аккредитации образовательного учреждения, исходя из результатов соответствия навыков выпускников ГОСу;
5. приведение в соответствие внедрения CEFR, формирование навыков информационно-коммуникативных технологий (ИКТ).

В выполнении и внедрении вышесказанного концептуального подхода немаловажным является фактор создания единой национальной системы оценки овладения иностранным языком на разных этапах непрерывного образования совместно с государственным тестовым центром (ГТЦ). Для обеспечения качества образования и выполнения поставленных задач перед системой образования требуется:

1. системное, последовательное и непрерывное повышение педагогического мастерства педагогов и специалистов путем организации тренингов между ведущими и начинающими специалистами;
2. проведение системного подхода в определении уровня навыков языка как у педагогов, так и у специалистов и обучающихся, с учетом того, что они до сих пор занимались в соответствии с новым государственным стандартом;
3. увеличить и довести до ста процентов педагогов, получающих надбавку со стороны государства 15 % в городе и 30 % в регионе [5].
4. постоянное обновление пособий разного рода, включая электронные для руководителей образовательных учреждений, администраторов, родителей, обучаемых и т.д.;
5. постоянная связь с общественностью путем использования средств массовой информации и др.

Таким образом, систематическая работа в образовательных учреждениях по постоянному совершенствованию профессионального мастерства педагогов и обучаемых в соответствии с ГОС и предусмотренная национальная система оценки овладения иностранным языком, позволяют прийти к закономерному выводу о том, что данный подход способствует внедрению системы узбекской модели реформы образования, соответствующей международным требованиям изучения, обучения, оценки овладения иностранным языком каждого выпускника на каждом этапе образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/manuel1_en.asp.
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.qaa.ac.uk. – The quality Assurance Agency for Higher Education, Southgate House, Southgate Street, Gloucester.
3. Государственный образовательный стандарт по иностранным языкам для непрерывного образования. №124-ПКМ от 08 мая, 2013 г.
4. Положение о порядке проведения еженедельных курсов повышения профессионального мастерства учителей иностранных языков общеобразовательных учреждений. ПКМ РУЗ №67, от 25 марта 2015 г.
5. Положение о порядке проведения тестовых испытаний для установления ежемесячной надбавки к базовым должностным окладам учителей иностранных языков. Сборник законодательства Республики Узбекистан № 44 от 4 ноября 2013 г.
6. Постановление Президента Республики Узбекистан от 10 декабря 2012 года № ПП-1875 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков».
7. Постановление Президента Республики Узбекистан от 23 мая 2013 года № ПП-1971 «О мерах по совершенствованию деятельности Узбекского государственного университета мировых языков».

Материал поступил в редакцию 03.04.15.

CONCEPTUAL APPROACH FOR FURTHER DEVELOPMENT OF TRAINING, LEARNING AND LANGUAGE ACQUISITION ASSESSMENT IN RECURRENT EDUCATION SYSTEM

F.M. Rashidova, Head Teacher of Academic Lyceum №2
The Uzbek State University of World Languages (Tashkent), Uzbekistan

Abstract. *This article discusses the conceptual issues specified in the PP-1875 to study foreign languages in accordance to radically updated state educational standards. The article discusses the reasons for the creation of new educational standards and as a consequence of this new approach to the professional development of teachers, a new generation of teaching – teaching aids, and creation of a national education system – assessment.*

Keywords: *foreign languages, learning, concept, CEFR, evaluation, acquisition, system of continuous education, QA, professional development of the teachers.*

УДК 373.1

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ С ПОЗИЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Е.К. Сарбасов¹, С.И. Тулепова², З.Е. Шагатаева³

¹ кандидат технических наук, доцент, ² магистр педагогики, ³ магистр образования
Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова, Казахстан

Аннотация. В данной статье автор рассматривает перспективы развития и подготовки студентов, показывает структуру содержания ключевых компетенций педагога и критерии, определяющие их развитие.

Ключевые слова: компетенция, личность, педагог.

Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев в своем Послании Народу, основываясь на Стратегии развития до 2030 года, поставил амбициозную цель – в течение 10 лет войти в число 50 наиболее конкурентоспособных стран мира. Определены семь приоритетных направлений развития, осуществление которых будет способствовать решению этой задачи. Одним из этих ключевых приоритетов является развитие современного образования и науки [4].

В теоретических положениях Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, направленного на профессиональную подготовку будущих педагогов новой формации, отражено формирование компетенций будущего специалиста [2]. В нашем исследовании мы решили рассмотреть сущность компетенций, составить примерную теоретическую модель формирования компетенций. Для начала мы обратились к работам педагогов, которые занимались исследованием данной проблемы. В своем исследовании С.И. Архангельский [1] считает, что содержание высшего образования должно отображать основные направления развития науки и техники, социальный заказ подготовки будущих специалистов, последние тенденции науки и техники, обеспечение максимальных критериев содержания учебных дисциплин, усвоение содержания образования должно выражаться в формировании определенных компетенций будущих специалистов.

В связи с этим положением он выделяет три условия содержания образования:

1. установление определенных функциональных доступных уровней овладения содержанием образования;
2. определение основных направлений, идей и тенденций развития науки;
3. определение требований к научно-познавательному развитию студентов.

В настоящее время, в условиях стремительного развития информационно-коммуникационных технологий, мирового информационного интернет-пространства и интеграции стран в целостное мировое сообщество, назревает необходимость формирования определенных уровней усвоения содержания образования.

В нашей статье мы сделали краткий теоретический анализ компетенций по Дж. Равену:

1. Четкое понимание будущими специалистами путей достижения цели будущей профессиональной деятельности;
2. Управление собственным эмоциональным состоянием в профессиональной деятельности;
3. Развитие способности к самообучению;
4. Развитие уверенности в себе;
5. Самодисциплина;
6. Развитие умения приспособления к ситуации и гибкость мышления;
7. Развитие мышления, мыслительных операций;
8. Решение задач, ведущих к цели;
9. Самостоятельность, критичность мышления;
10. Готовность решать сложные задачи;
11. Умение самостоятельно решать проблемные ситуации;
12. Определение и изучение возможностей, ресурсов и факторов окружающей среды (материальных и человеческих);
13. Изучение актуальных тенденций развития науки, формирование навыков самостоятельного исследования научных явлений;
14. Готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
15. Умение применять инновации на практике;
16. Уверенность в пользе инноваций для общества;
17. Постоянство;

18. Использование ресурсов;
19. Уверенность;
20. Умение принимать решения;
21. Ответственность;
22. Гибкость в общении;
23. Умение работать в команде;
24. Умение слушать собеседника и принимать их решения;
25. Учитывать личный потенциал и давать объективную оценку профессиональным и личным качествам собеседника;
26. Давать другим возможность самому принять решение;
27. Решение конфликтов и противоречий между участниками общения;
28. Умение работать в определенном режиме;
29. Готовность заниматься организационными вопросами и проектированием.

Мы проанализировали следующие требования к личности будущего специалиста по таким понятиям как «готовность», «способность», «ответственность» и «уверенность» в труде Дж. Равена «Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация М., 2002 г.» [5] с позиции компетентностного подхода и построили модель структуры содержания ключевых компетенций и критерии их формирования.

Мотивационно-ценностные компетенции. Содержание мотивационно-ценностных компетенций включает в себя способность чувствовать и понимать окружающую среду; ценностную направленность личности; постановку жизненных ориентиров; понимание цели своей деятельности и умение принимать решения для ее достижения. Формирование этих компетенций играет важную роль в умении студента планировать учебную и другие виды деятельности в соответствии с жизненными приоритетами, умении выстраивать собственную траекторию образования.

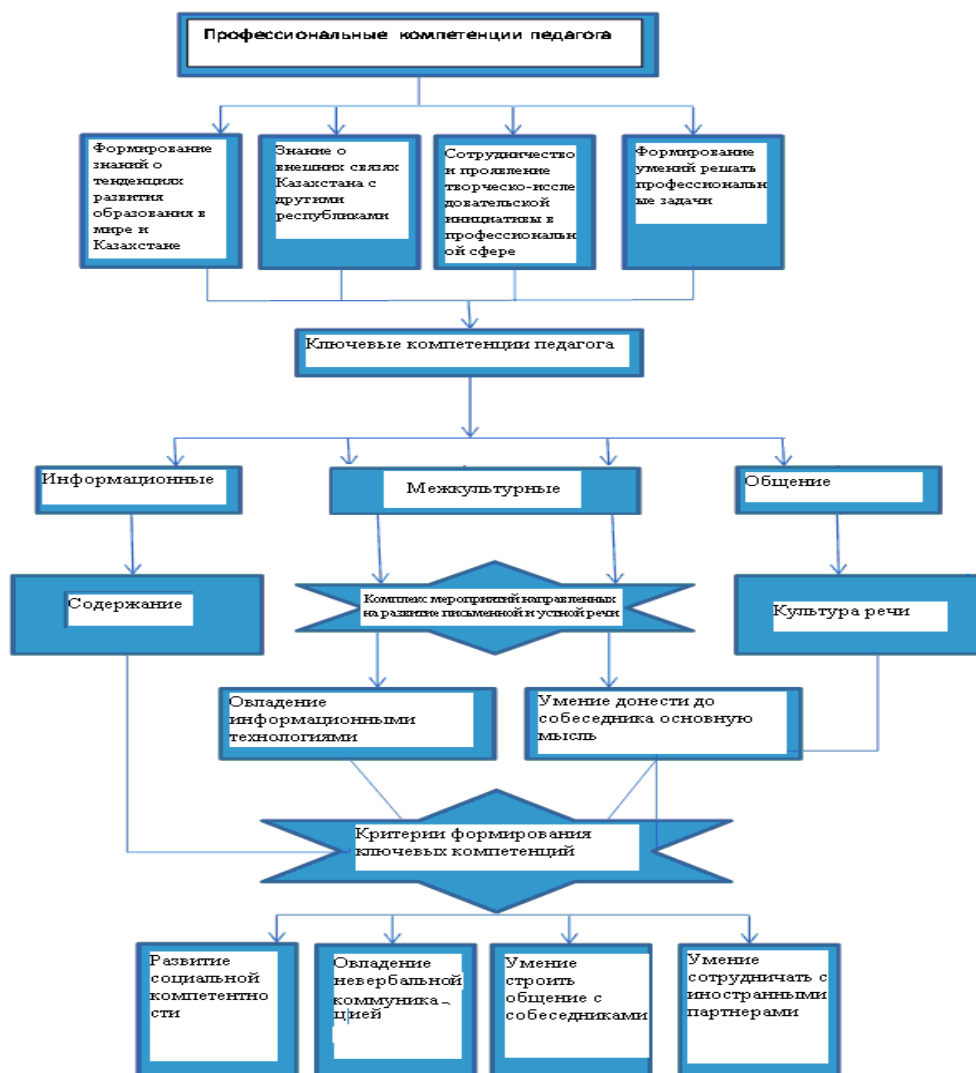


Рис. 1. Структура содержания ключевых компетенций педагога и критерии, определяющие их развитие

1. **Общие культурные компетенции.** Содержание общих культурных компетенций отражает знание особенностей национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основ семьи, этнической культуры народов, культурные основы общественных и национальных ценностей, традиций, роли в жизни человека науки и религии. Формирование этих компетенций заключается в развитии общей культуры студента, формировании эстетического вкуса, чувства прекрасного в быту и искусстве.

2. **Учебно-познавательные компетенции.** Содержание учебно-познавательных компетенций включает в себя компетенции планирования, проектирования, анализа, рефлексирования в соответствии с требованиями функциональной грамотности; умение работать с информацией, выявленной из фактов, применять в исследовании статистические, математические и экспериментальные методы; развивает самостоятельность студента в проведении научного исследования, логическое мышление, соблюдение методологической культуры исследования.

3. **Информационные компетенции.** Данные компетенции вбирают в себя умение работать с информационно-коммуникационными технологиями: знание информационных компьютерных программ, умение работать в поисковой системе Thomson Reuters, Scopus и др. Формируются компетенции поиска, анализа, обработки, организации, выделения основной мысли из текста, обобщения научной информации.

4. **Коммуникативные компетенции.** Коммуникативные компетенции включают в себя умение взаимодействовать как с отдельным человеком, так и с группой людей, налаживать контакт, умение работать в группе, находить общий язык с людьми, исполнять социальные роли в обществе. Формируются компетенции грамотного составления письма, написания заявления, проведения анкетирования, формулирования вопросов, знания техники проведения дебатов, умения презентовать себя. В рамках каждой учебной дисциплины у студента формируются вышеуказанные компетенции.

5. **Социально-трудовые компетенции.** В содержание этих компетенций входит деятельность общественно-патриотической направленности студента (гражданин, представитель, член комитета по выборам) в социально-трудовой сфере (потребитель, покупатель, производитель) в области юридической и экономической сфер, формирование знаний профессиональной самореализации, самопрезентации. В это понятие также входит умение принести общественную пользу, знание этики трудовой и гражданской деятельности. Студент должен овладеть необходимой социальной активностью и навыками функциональной грамотности в условиях современного общества.

6. **Компетенции личностного самосовершенствования** раскрывают сущность физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоционального самопрограммирования и приемов самореализации. Объектом выступает сама личность студента. Студент включается в процесс непрерывного самопознания, идет развитие необходимых ему личностных качеств, знание психологических методов саморегуляции, самосовершенствования, формируется культура мышления, культура поведения. Сюда же входит понятие основ гигиены, заботы о собственном психическом и физическом здоровье, экологической культуры.

Эти ключевые компетенции формируются в области изучения базовых и профилирующих учебных дисциплин, в воспитательной деятельности кураторов, во внеучебной деятельности студентов.

Мы предполагаем, что необходимо развивать ключевые компетенции будущих специалистов непосредственно в их профессиональной деятельности:

1. умение работать с различными источниками, критически осмысливать и перерабатывать информацию,
2. проявление гражданской социальной активности (роль гражданина, патриота, избирателя),
3. компетенция в социально-трудовой сфере (разбираться в сфере трудового рынка, умение реально оценивать свои профессиональные способности, соблюдать этикет и нормы общепринятого поведения, навыки самоорганизации труда),
4. компетенции в бытовой сфере (забота о собственном здоровье, семье, межличностных отношениях и т.д.)
5. компетенции в культурной сфере (культурная организация свободного времени, самосовершенствование в духовном плане).

Мы проанализировали понятие «компетенции» в теоретическом плане и логически выделили эти понятия в три группы:

1. *компетенции, где субъектом отношений выступает личность, деятельность, общение.*

Содержание этих компетенций:

- 1) компетенции, относящиеся к здоровью: соблюдение здорового образа жизни, правил личной гигиены, занятия спортом;
- 2) компетенции приобщения к мировой культуре: знание о ценностях культуры, ценностях науки (искусство, литература, рисование, музыка), производства, истории своего народа, религии
- 3) компетенции интеграции; структурирование знаний, применение знаний на практике, расширение кругозора;
- 4) гражданские компетенции; знание собственных прав, свобода выбора и ответственность, уверенность в себе и своих достижениях, гражданская позиция, уважение к национальным символам Республики Ка-

захстан (флаг, герб, гимн)

5) компетенции самосовершенствования, самоконтроля, саморазвития, саморефлексии, понимание смысла жизни, постоянного развития в профессиональном плане, культура и развитие речи, овладение иностранным языком.

2. *социальные компетенции личности.*

1) проявление социальной компетентности личности: с обществом, коллективом, семьей, друзьями, взаимоуважение, толерантность, уважение собственной нации, других наций.

2) компетенции общения: устная и письменная речь, умение вести диалог, проводить анкетирование, брать интервью, основы делопроизводства, овладение деловой речью, умение общаться на иностранном языке

3. *компетенции познавательной деятельности*

1) умение ставить проблему и находить ее решение, развитие нестандартного мышления, решение проблемных ситуации;

2) умение планировать, проектировать, моделировать, прогнозировать и исследовать теорию;

3) компетенции, относящиеся к информационно-коммуникационным технологиям: принятие, обработка и анализ информации, применять в профессиональной деятельности мультимедийные технологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архангельский, С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1974. – 384 с.
2. Государственный общеобязательный стандарт образования от 25 августа 2006, Астана.
3. Есіркепова, А. Құзырлылық тәсіл жағдайында экология мамандығы студенттерінің кәсіби іс-әрекеттің дамуын талдау / А. Есіркепова // Ұлт тағылымы №3 (1), 2009. – 33-37 б.
4. Назарбаев, Н. Ә. Қазақстан өз дамуындағы жаңа серпіліс жасау қарсаңында. Қазақстанның әлемдегі бәсекеге барынша қабілетті 50-елдің қатарына кіру стратегиясы / Н. Ә. Назарбаев. – Астана: Елорда, 2006. – 48 б.
5. Равен, Дж. Компетентность в современном общении. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002.

Материал поступил в редакцию 24.04.15.

PEDAGOGICAL SPECIALTY STUDENTS VOCATIONAL TRAINING DEVELOPMENT PROSPECTS IN THE CONTEXT OF COMPETENCE-BASED APPROACH

E.K. Sarbasov¹, S.I. Tulepova², Z.E. Shagataeva³

¹ Candidate of Technical Sciences, ^{2,3} Master of Education
Zhetysu State University named after I. Zhansugurov, Kazakhstan

Abstract. *In this article, the authors consider students' development and training prospects and show the content structure of key competences of a teacher and criteria determining their development.*

Keywords: *competence, personality, teacher.*

УДК 378

КОМПОНЕНТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. Сурхаев¹, М.М. Ниматулаев², Р.М. Магомедов³

^{1,2} доктор педагогических наук, профессор, ³ кандидат педагогических наук, доцент
¹ ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет» (Махачкала),
^{2,3} ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ» (Москва), Россия

***Аннотация.** Информатизация образования и изменение требований к образовательным результатам приводит к изменению в работе педагога. Статья посвящена необходимости изменения деятельности современного учителя в условиях информатизации образования и предъявления новых требований к качеству образования.*

***Ключевые слова:** учитель, учащийся, информатизация образования, качество образования, образовательные результаты, инновационная деятельность.*

В связи с происходящими в России социально-экономическими и политическими процессами и переосмыслением значения образования для общества меняется представление общества о качестве образования. Под качеством образования понимается уровень жизни, который может обеспечить образование будущим специалистам, готовность человека повышать этот уровень, возможность заниматься любимым делом, способность найти творческое решение нетривиальных жизненных и профессиональных задач.

Для обеспечения соответствующего качества образования предлагается пересмотреть требования к результатам обучения. Под результатами обучения понимается не набор определенных академических знаний и даже не умение использовать эти знания в своей деятельности. Главным результатом современного качественного образования является формирование личности, владеющей ключевыми компетенциями, которые позволяют эффективно и плодотворно решать любые задачи, творчески подходить к любому делу, решать задачи в обществе коллег и друзей, в том числе общаясь с незнакомыми людьми в разных городах и странах посредством современных телекоммуникационных технологий, принимать ответственные решения прогнозируя их возможные последствия, учиться и переучиваться, приспосабливаться под динамично меняющуюся действительность, иметь активную гражданскую позицию и умение отстаивать свои интересы, уважать представителей других стран, религий и континентов, работать с информацией, применяя современные технологии, а также иметь представление об информационной безопасности, владеть основами авторского права, уважать чужую и свою интеллектуальную собственность.

При этом серьезные требования предъявляются не только к результатам, но и к самому образовательному процессу. Процесс обучения должен представлять возможности максимально реализовать и развивать познавательные потребности учащихся. Образование должно предоставлять человеку все возможности, связанные с творческой, креативной деятельностью. Люди, их интеллектуальный потенциал становятся главным экономическим ресурсом страны, высшей ценностью государства.

Новые образовательные результаты можно получить в рамках компетентного обучения при соблюдении принципов личностно ориентированного обучения. Ключевые компетенции, которые должны быть сформированы в процессе обучения:

1. учебные компетенции, характеризующие способность организовывать процесс учения и выбирать собственную траекторию образования;
2. исследовательские компетенции, характеризующие способность находить и обрабатывать информацию;
3. социально-личностные компетенции, характеризующие способность критически рассматривать те или иные аспекты развития нашего общества;
4. коммуникативные компетенции, характеризующие способность устанавливать и поддерживать контакты;
5. информационные компетенции, характеризующие способность анализировать информацию;
6. личностно-адаптивные компетенции, характеризующие способность использовать новые источники информации и коммуникативные технологии.

Для того чтобы можно было говорить о новых образовательных результатах и о формировании ключевых компетенций в практической плоскости их достижения, необходимо перенести все требования к результатам в образовательные стандарты. Образование должно соответствовать стандартам, в которых в свою очередь должны быть заложены требования к результатам, требования к качеству образования.

Реализация такой модели обучения в традиционной системе образования представляется затруднительным. Поэтому для осуществления намеченных целей по достижению нового качества образования и для пере-

хода к новым образовательным результатам необходимо перейти к новой информационно-коммуникационной образовательной среде (ИКОС) на основе средств ИКТ. В отечественной теории и практике имеются работы, направленные на изучение, реализацию и развитие ИКОС. ИКОС включает в себя содержание обучения, формы обучения, методы обучения и средства ИКТ, используемые в образовательном процессе.

В этой ситуации особое значение имеет деятельность учителя – человека, который должен играть решающую роль в переходе образования на новую основу, к новой образовательной среде, к ИКОС. Построение ИКОС и ее использование в обучении и воспитании школьников будет иметь эффект только в случае наличия соответствующей готовности учителя к профессиональному использованию такой среды. В этой связи необходимо формировать готовность педагогических кадров к деятельности в условиях ИКОС. Это обстоятельство требует серьезного анализа и переосмысления деятельности учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотова, Л. С. «Машины, имитирующие жизнь». Особенность архитектуры таких программных систем / Л. С. Болотова, А. П. Новиков, М. А. Сурхаев и др. // Прикладная информатика, 2015. – № 1 (55). – С. 114–140.
2. Григорьев, С. Г. Информатизация образования. Фундаментальные основы. Учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун // [Электронное издание]. – М., 2005.
3. Захарова, Т. Б. Актуальность введения курса «информатизация управления образовательным процессом» в методическую подготовку будущих учителей информатики / Т. Б. Захарова, С. В. Зенкина, М. А. Сурхаев // Информатика и образование, 2011. – № 5. – С. 46–52.
4. Кузнецов, А. А. Реализация требований нового ФГОС в практике школьного образования / А. А. Кузнецов // Информатика и образование, 2014. – № 5. – с. 3–16.
5. Кузнецов, А. А. Совершенствование методической системы подготовки учителей информатики в условиях формирования новой образовательной среды / А. А. Кузнецов, М. А. Сурхаев. – М. : Изд-во «Известия», 2012.
6. Магомедов, Р. М. Предпосылки изменения компонентов методической подготовки будущего учителя информатики / Р. М. Магомедов, М. А. Сурхаев // Известия Чеченского государственного педагогического института, 2014. – № 1 (9). – с. 22–25.
7. Ниматулаев, М. М. Сетевое взаимодействие учителей как форма самостоятельного повышения квалификации / М. М. Ниматулаев, М. А. Сурхаев, Р. М. Магомедов // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Информатизация образования, 2015. – № 1. – с. 132–137.
8. Сурхаев, М. А. Новые требования к образовательному процессу в условиях становления информационного общества / М. А. Сурхаев // Стандарты и мониторинг в образовании, 2008. – № 1. – с. 35–37.

Материал поступил в редакцию 14.04.15.

TEACHER ACTIVITY ASPECTS UNDER THE CONDITIONS OF EDUCATION INFORMATION SUPPORT

M.A. Surkhaev¹, M.M. Nimatulaev², R.M. Magomedov³

^{1, 2} Doctor of Education, Professor, ³ Candidate of Education, Associate Professor

¹ Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala),

^{2, 3} Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow), Russia

Abstract. *Education information support, as well as changes in educational results requirements have led to the change of teacher activity. This article is devoted to the necessity of modern teacher activity change under the conditions of education information support and new education quality requirements.*

Keywords: *teacher, student, education information support, education quality, educational results, innovative activity.*

УДК 373.2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.Б. Тихомирова, кандидат педагогических наук, доцент

Арзамасский филиал, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические условия использования игры в качестве эффективного средства экологического воспитания детей дошкольного возраста. Автор, анализируя практический опыт в данном направлении, рассматривает включенность игры в разные формы работы в ДОО.

Ключевые слова: игра, педагогические условия, экологическое воспитание, природоохранительная деятельность, дошкольник.

Начальной ступенью экологического образования детей является дошкольная образовательная организация. Результативность экологического образования, как показывает практика, во многом зависит от условий, в которых находится ребенок. Одним из таких условий мы считаем включенность игры в образовательный процесс. Пытливость, познание неизвестного, эта особенность заложена в детях от природы.

Я.А. Коменский [1] рассматривал человека как органическую часть природы, живущую по ее законам, развивающуюся согласно с циклами времен года. Им был разработан принцип природосообразности в обучении и воспитании подрастающего поколения.

В нескольких направлениях реализовал принцип природосообразности К.Д. Ушинский [4]. Первое состоит в познании природы самого ребенка, его анатомии, физиологии, психологии; второе – в приближении содержания и организации педагогического процесса к природе.

Здесь, в природе, вечный источник детского разума (В.А. Сухомлинский). О прирожденном и «крайне драгоценном» свойстве нервно-психической организации ребенка – безотчетном стремлении понимать окружающую жизнь, – писал И.М. Сеченов. О том, что «дитя мыслит «формами, красками, звуками, ощущениями вообще» указывал еще в XIX веке К.Д. Ушинский.

Среди разнообразных факторов экологического воспитания дошкольников, таких как экологическое просвещение, труд, физкультура, важное место занимает игра. Игра является интеграционным фактором воспитания личности, способным влиять на развитие всех ее сторон. Через игру ребенок получает новые сведения и знания о явлениях природы, окружающем мире, осуществляет практическую деятельность по охране природы (природоохранительные акции), соблюдению правил поведения в отношении с окружающей средой.

Современные исследователи в области экологического образования, такие как С.Н. Николаева [2], отмечают, что игра – это ведущая деятельность детей в период дошкольного детства, она обогащает и развивает личность, поэтому она должна быть так же широко использована в экологическом воспитании, как и в других сферах воспитания; игра доставляет радость ребенку, поэтому познание природы, общение с ней, проходящие на ее фоне, будут особенно эффективны; игра создает оптимальные условия для воспитания и обучения.

Мы считаем, что использование игры в экологическом воспитании дошкольников эффективно тогда, когда педагоги учитывают совокупность педагогических условий. Среди них можно выделить условия эффективности целостного педагогического процесса, влияющие на экологическое воспитание и служащее предпосылкой реализации других групп условий, таких как условия, обеспечивающие эффективность экологического воспитания дошкольников как одного из аспектов целостного образовательно-воспитательного процесса и служащего предпосылкой использования в нем игры. Также сюда относятся условия, непосредственно влияющие на использование игры в экологическом воспитании дошкольников.

Личность ребенка-дошкольника многогранна и вместе с тем целостна. Это предопределяет целостность процесса воспитания и, разумеется, наличие общих условий его эффективности. Эти условия охарактеризованы в науке, их значение подтверждено педагогическим опытом. Опытнo-экспериментальная работа, проводимая в дошкольных образовательных учреждениях, подтверждает их влияние на процесс экологического воспитания дошкольников, и в частности включение в него игры.

Одним из педагогических условий является условие обеспечения успешности обучения дошкольников, его сочетание с досуговой деятельностью. Без успешности обучения дошкольников не представляется возможным оптимальное развитие их деятельности и, соответственно, всестороннее формирование личности и, в частности, экологическое воспитание. Существенное значение при этом играет создание условий для переживания дошкольниками чувства «радости жизни». Важным моментом, обеспечивающим положительное влияние на экологическое воспитание дошкольников, является участие в различных видах природоведческой деятельности. Для того чтобы экологические знания, полученные детьми дошкольного возраста в процессе непосредственной образовательной деятельности были действенными, служили стимулом социально-ценных поступков, необходимо их закрепление и обогащение в практических делах. Личностное отношение к усвоенным экологическим

правилам проявляется в деятельности, направленной на проявление заботы о природе. В процессе ее происходит органическое соединение цели деятельности и мотива проявления заботы о природе. В результате постепенно формируется потребность в улучшении окружающей жизни, в природоохранительной деятельности. Систематическое включение дошкольников в разнообразную природоохранную деятельность помогает устранить имеющийся разрыв между уровнем экологических представлений и реальным поведением дошкольников. Природоохранительная деятельность дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации является одним из элементов системы разнообразной общественно полезной работы.

Обеспечить эффективность экологического воспитания дошкольников без активного участия родителей невозможно. Эта деятельность включает в себя изготовление кормушек для птиц (совместно с родителями), сбор плодов и семян в осенний период времени для зимующих птиц и пр. Совместная работа педагога с родителями может осуществляться непосредственно в процессе проведения бесед, праздников с детьми, экскурсий. Усвоение экологических знаний, закрепление их в умения и навыки успешно осуществляются с включением в образовательно-воспитательный процесс игры. Игра – это в большинстве случаев самостоятельная деятельность детей. Включение в педагогический процесс игр природоведческого содержания может потребовать непосредственного участия педагога в игровой деятельности на начальном ее этапе. Важно, чтобы игра была доступна детям, и у них был тот минимум знаний и умений, который необходим для участия в ней. Помогая детям в подборе игр, важно обеспечить их интеллектуальную насыщенность, слияние в ней познавательной и практической деятельности. Игра должна приносить детям радость созидания и творчества. Недопустимо навязывать детям игровой материал. Необходимо стремиться к тому, чтобы игра была «живой», а значит, надо вносить в ее содержание новые элементы, побуждать к этому и самих дошкольников, тем самым развивать у них фантазию.

Педагог в процессе организации и проведения игры должен помнить, что непринужденная обстановка, природная активность детей дошкольного возраста (двигательная, эмоциональная, интеллектуальная) являются залогом успешности игровой деятельности. Тактично наблюдая за участием детей в игре, выполнением ими взятых на себя ролей, замечая достижения и неудачи, педагог должен похвалить за успехи, особенно если они достигнуты впервые и потребовали значительных усилий со стороны ребенка, помочь в овладении необходимыми для игры знаниями, умениями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Изб. пед. соч. – М., 1982. – Т. 1. – 329 с.
2. Николаева, С. Н. Место игры в экологическом воспитании дошкольников / Н. С. Николаева. – М. : Новая школа, 1996. – 47 с.
3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : «Рад. Школа», 1973. – 244с.
4. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1989. – Т.3. – 576 с.

Материал поступил в редакцию 22.04.15.

EFFICIENT GAME USAGE PEDAGOGICAL CONDITIONS DURING ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

O.B. Tikhomirova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Arzamas Branch of the Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia

***Abstract.** In this article the pedagogical conditions of efficient game usage as ecological education method of preschool children are considered. The author analyzing practical experience in this direction considers game inclusiveness in different forms of work in preschool educational establishment.*

***Keywords:** game, pedagogical conditions, ecological education, environmental activity, preschool child.*

УДК 372.881

ОБ УСЛОВИЯХ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ДЛЯ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ

Е.Б. Тяжина, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Казахский агротехнический университет имени С. Сейфуллина (Астана), Казахстан

Аннотация. Наблюдение за процессом обучения иностранному языку показывает, что система работы преподавателя по активизации учебной деятельности студентов должна строиться с учетом планомерного постепенного и целенаправленного достижения желаемой цели – активизации творческой деятельности студентов для успешного обучения.

Ключевые слова: творческая деятельность, творческие способности, творческая активность, творческая личность.

Творческое развитие личности эффективно осуществляется в рамках целостной системы. Только непрерывное, систематическое взаимодействие педагога и обучающегося способствует успешной активизации творческой деятельности.

Творческая активность, составляющая важнейший компонент человеческой жизнедеятельности, резко возрастает в переломные периоды истории. Сегодня как никогда ясно, что будущее человечества зависит от самих людей – от их социальной активности, от широты их исторического действия [1].

Развитие творческих способностей обучающихся – цель деятельности преподавателя, а применение различных приемов активизации является средством достижения цели. Понимание этого важно для работы преподавателя. Заботясь о развитии обучающихся, необходимо чаще использовать активные и интерактивные методы обучения. Но одновременно необходимо отдавать себе отчет в правильном подборе используемых приемов и методов, подбирая оптимальные, отвечающие имеющемуся уровню развития личности и задаче дальнейшего совершенствования его творческих умений.

Применяя те или иные методы и приемы активизации, необходимо всегда учитывать имеющийся уровень развития творческих способностей обучающихся. Сложные познавательные задачи можно предъявлять лишь студентам, обладающим высоким уровнем развития творческих способностей. Задачи, не соотносящиеся с уровнем развития творческих сил обучающегося, превышающие возможности студента, предъявляющие к нему требования, значительно опережающие уровень имеющегося у него развития, не могут сыграть положительную роль в обучении. Они подрывают у обучающегося веру в свои силы и способности.

Главным условием появления творческих личностей является, конечно, соответствующая система обучения и воспитания. На примере изучения биографий, жизнедеятельности творческих личностей нами определено, что *творческая деятельность* характеризуется следующими положениями:

- это процесс, которому свойственны как рациональные моменты, так и интуитивные;
- она порождает нечто качественно новое, неповторимое, оригинальное, уникальное в общественно-историческом значении;
- это мыслительная и практическая деятельность, при которой основным критерием выступает объективная новизна (А.Н. Лук, А.Г. Спиркин);
- это деятельность, направленная на созидание, рождение нового, прогрессивного, способствующего развитию человечества (В.И. Андреев);
- данная деятельность способствует развитию личности и общества;
- творчеству нельзя научить, используя только информативные способы обучения, которые по существу закрывают возможности формирования методов поисковой деятельности;
- творческую личность немислимо воспитать без настоящей интеллектуальной и эмоциональной активности обучающихся, без хорошо сформированной иерархии познавательных мотивов, без собственной активности личности.

Проблема творчества в обучении должна рассматриваться как проблема преподавателя и обучающихся. Важен не только диалог «преподаватель-студент», но и общение студентов друг с другом.

Обучающийся в процессе творческой деятельности совершает отдельные действия: слушает объяснение преподавателя; читает учебник и дополнительную литературу; решает задачи; выполняет экспериментальные задания; развивает и подкрепляет свою точку зрения достаточно развернутыми дополнительными утверждениями и примерами; поясняет свою точку зрения по актуальному вопросу; делает ясный, логично построенный доклад, выделяя важные моменты, приводя доводы за и против какой-то определенной точки зрения, рассказывая о плюсах и минусах различных вариантов; сообщает о наличии определенных сведений, материала из конкретных областей знаний и оценивает его в целом (при написании аннотации); творчески осмысливает и передает на письме, рассуждая и оценивая с приведением аргументов, собственное понимание проблемы, чув-

ства, впечатления о фактах, явлениях, связанных с темой, текстом, поговоркой, сентенцией (при написании эссе); осуществляет критический анализ методических и педагогических статей, а также литературных произведений и публицистических материалов (при написании рецензий, отзывов), читает самостоятельно тексты, привлекает нужную информацию из материала прагматического характера (реклама, проспекты, программы, справочные листовки, брошюры); читает деловую корреспонденцию, критически осмысливает полученную информацию, оценивает факты и события, последовательно излагает в письменной или устной форме факты, события прочитанного, прослушанного и просмотренного (текста, картины и видеофильма), а также выражает своё отношение к поступкам действующих лиц, к описываемым фактам и событиям в рамках тем и субтем и т.д.

Каждое из указанных действий можно разложить на отдельные психические процессы: ощущение, восприятие, представление, мышление, память, воображение и т.д.

Среди всех психических процессов ведущим является мышление. Для повышения активности и результативности творческой деятельности необходимо правильное, научное понимание механизма творческого мышления, его сущности. Творческое мышление всегда привлекало внимание ученых, оно и в настоящее время является объектом изучения психологов, философов, педагогов и других специалистов, поскольку механизм его до конца не раскрыт, несмотря на множество различных точек зрения, теорий и гипотез.

Действительно, мышление сопутствует всем другим процессам и часто определяет их характер и качество. Следовательно, активизировать творческую деятельность студента – это значит, прежде всего, активизировать его мышление.

Кроме того, развивать творческие способности обучающихся – означает формирование у них мотивов учения. Обучающиеся должны не только научиться решать познавательные задачи, необходимо развить у них желание решать эти задачи. Воспитание у обучающихся мотивов учения в настоящее время является одной из главных задач образования.

Подводя итоги, формулируем следующие выводы:

- необходимость формирования творческой активности обучающихся определяется современными тенденциями развития общества, обуславливающими востребованность творческих способностей человека;
- творчество проявляется в различных сферах человеческой деятельности, когда создаются новые материальные и духовные ценности;
- творчеству нельзя научить, но формирование и активизация творческой деятельности возможно при создании оптимальных педагогических условий;
- воспитание творческой личности невозможно без настоящей интеллектуальной и эмоциональной активности обучающихся, без хорошо сформированной иерархии познавательных мотивов, без собственной активности личности;
- для формирования и развития личностных особенностей необходимо создавать педагогические условия, способствующие развитию личности обучающегося и повышению уровня его творческой активности;
- важнейшими педагогическими условиями, способствующими развитию творческой активности обучающихся в учебном процессе, являются:
 - реализация личностно-деятельностного подхода в обучении, осуществляемая на основе содержания образования с учетом познавательных возможностей и потребностей обучающихся;
 - положительная мотивация учения и знания обучающимися, творческая активность каждого отдельно взятого студента зависит от особенностей индивидуального подхода к обучению и их психологических особенностей;
 - сотворчество преподавателей и обучающихся, в процессе которого осуществляется саморазвитие субъектов педагогического процесса;
 - творчество побуждает студентов к индивидуальной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдильдин, Ж. М. Диалектика активности субъекта в научном познании / Ж. М. Абдильдин, А. С. Балгимбаев. – Алма-Ата : «Наука» КазССР, 1977.
2. Спиркин, А. Г. О творческой силе человеческого разума / А. Г. Спиркин. – М. : Прогресс, 1979.

Материал поступил в редакцию 27.04.15.

ACTIVATION CONDITIONS OF STUDENT'S CREATIVE ACTIVITIES FOR SUCCESSFUL TRAINING

E.B. Tyazhina, Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer
S. Seifullin Kazakh Agro Technical University (Astana), Kazakhstan

Abstract. Supervision over the foreign language teaching shows that the work system of teacher for the activation of student's educational activities shall be built taking into account the systematic step-by-step and purposeful achievement of the desirable purpose – creative activities activation of students for successful training.

Keywords: *creative work, creative abilities, creative activity, creative personality.*

УДК 378

О СУЩНОСТИ И РОЛИ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ УЧИТЕЛЯ

М.Б. Уразова¹, О.А. Куйсинов²
^{1, 2} доцент

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, Узбекистан

***Аннотация.** В данной статье раскрывается сущность проектной деятельности учителя, состоящей из конструктивного, планировочного, когнитивно-рефлексивного компонентов, сформулированы принципиальные отличия деятельности планирования и проектирования.*

***Ключевые слова:** проектная деятельность, учитель, профессиональная компетенция.*

Профессиональная деятельность современного учителя обуславливается расширением спектра информации, которая учитывается в процессе принятия профессиональных решений; возрастающей сложностью сбора и обработки информации о параметрах и результатах профессиональной деятельности; нарастающим объемом профессиональных гипотез, при проверке которых возникает необходимость в специальных исследованиях, имитациях, проверке возможности различных вариантов планируемых решений.

При этом возникает необходимость изменения всех компонентов профессиональной деятельности учителя: в целеполагании необходимо определение целей проектирования; в ориентировочной основе деятельности необходимо выяснение педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели; для диагностики исходного состояния необходимо адекватное описание педагогической реальности, подлежащей изменению; на этапе рефлексии необходимо формирование (отбор) уровней в шкалах оценки эффективности профессиональной деятельности; в прогнозировании необходимо выдвижение гипотез о возможности достижения цели; в моделировании необходимо построение аналога проектируемой цели; на этапе коррекции необходимо доказательство соответствия полученных результатов представлениям об их оптимальной модели.

Проектировочная деятельность осуществляется учителем как субъектом развития, и при этом учитель заинтересован в генерировании таких образов, которые максимально приближены к педагогической реальности. Естественно предположить, что в силу объективных и субъективных факторов такое воспроизведение искажает педагогическую реальность. Таким образом, мы считаем необходимым рассматривать проективную деятельность как средство управляемого развития педагогической реальности, ориентированную на:

1. создание условий для перехода учителя от диалога с культурой к культурной идентификации;
2. выявление мировоззренческих зон неопределенности;
3. культивирование всевозможных форм профессиональной активности;
4. интеграцию личностного и профессионального развития учителя.

В связи с этим представляют интерес модели определения проектной деятельности (проектирования) в различных научных школах. В работах Н. Алексеева представлена модель проектной деятельности учителя, ориентированная на самоактуализацию педагога [1]. Нельзя не согласиться с автором в том, что:

1. качество профессиональной деятельности учителя определяется не только освоенными профессиональными компетенциями, но и жизненным опытом, стремлениями, увлечениями;
2. для учителя характерна способность к системообразованию и стремление быть оцененным по достоинству;
3. развитие личности учителя в первую очередь обуславливается его профессиональной деятельностью.

Исследуя проектную деятельность исследователь В.Г. Веселкова, определили совокупность теоретико-эмпирических положений, раскрывающих ее эффективность в формировании профессиональной компетентности. Автором доказана возможность применения метода творческих проектов в различных видах и формах педагогических систем, определена его универсальность и эффективность в сочетании с другими методами профессионального развития учителя [2]. Проектная деятельность учителя обуславливает характер развития его способности к самоорганизации, саморазвитию и саморефлексии, к изменению коммуникативного компонента индивидуальной методической системы. А.К. Маркова в связи с этим пишет: «Человек не будет способен разобрататься в мотивах и чувствах другого человека, если он не сможет разобрататься в себе... Нежелание учителя анализировать свою работу, неумение учителя определить сильные и слабые ее стороны... тормозит проектирование своей будущей педагогической деятельности и ее совершенствование» [5]. Неверной представляется нам идентификация проектирования и конструирования, что допускают некоторые исследователи. Так, например, предлагается проектировочные и конструктивные умения учителя не различать, «так как они выполняют общую функцию – предвосхищение ожидаемого результата...» [4].

Мы считаем, что проектирование следует отличать от конструирования по следующим основаниям.

Для проектирования характерным является социальный (внешний) заказ, т.е. потребность в создании определенных объектов. Для конструирования же характерна внутрисистемная разбалансированность. Продукт проектирования в отличие от продукта конструирования выражается в особой знаковой форме – в виде текстов, чертежей, таблиц и т.п. Результатом конструкторской деятельности является опытный образец, с помощью которого уточняются характеристики проектируемого объекта.

Некоторые исследователи определяют «проектирование» как целенаправленную деятельность, принимаемую для формулирования и моделирования некоторого «представления» о:

1. будущей деятельности (производственной или непроизводственной), предназначенной для удовлетворения общественных и личных потребностей;
2. будущем конечном результате;
3. будущих последствиях, которые возникают в результате создания и функционирования продукта [6].

В связи с этим представляет интерес о взаимосвязях проектировочной деятельности с другими видами деятельности, и, в наибольшей степени – с планированием. Нами сформулированы принципиальные отличия деятельности планирования и проектирования:

1. При проектировании учитель имеет дело с открытым пространством (неизвестным) целей и задач, а при планировании решает поставленные и известные ему цели и задачи.
2. При проектировании необходимо предложить модель результата, а при планировании этот результат задается императивно.
3. При проектировании происходит актуализация субъектного позиционирования, а при планировании актуализируется репродуктивная деятельность.

Проектировочная деятельность, как мы отметили, обуславливается неопределенностью целей. В связи с этим проект должен быть разработан так, чтобы в нем не было жестко заданных целей, а само целеполагание являлось функцией самой проектировочной деятельности.

В педагогической практике учителями широко используется проектировочный подход в обучении и воспитании в форме метода проектов, в котором предметом проектирования, как правило, являются результаты образования или познавательная деятельность школьников. Сделаем несколько принципиальных замечаний в связи с тем, что мы фактически интерпретируем проектную деятельность школьников в отношении к проектной деятельности обучающихся.

1. Проектировочная деятельность учителя «более проектировочна» по отношению к аналогичной деятельности обучающихся; данный вывод обуславливается параметрами свободы в выборе деятельности (или их форм) и десиминации общих и специальных деятельностей.
2. Проектировочной деятельности учителя и обучающихся, как правило, предшествует этап полисхематизации восприятия, т.е. формирования ноуменов – схем восприятия разных действительностей или восприятия одной действительности разными схемами с целью выделения различных смыслов.
3. Проектировочная деятельность учителя детерминирована профессионализмом, а ученика – образованностью, т.е. приобретение новых знаний характеризует проектировочную деятельность обучающихся, а профессиональное развитие – деятельность учителя.
4. Проектировочная деятельность учителя и ученика интегрирует процессы личностного (включая индивидуальное) развития личности и ее специальные (методическая для учителя, учебная – для ученика) деятельности.
5. Проектировочная деятельность и учителя, и ученика всегда является объективно новой, продуктивной, а если в культуре исследуемые феномены уже изучены, то их результаты используются или воспроизводятся, т.е. проектировочная деятельность всегда когнитивно-творческая, порождающая новые деятельности.

Таким образом, проектировочная деятельность выступает в качестве методологического средства освоения новых деятельностей, обеспечивая условия для личностного развития учителя и ученика.

Существенными признаками проектировочной деятельности мы считаем следующими:

1. Деятельность обусловлена временными модальностями и их нацеленностью на перспективу; при этом гипотетическое предположение, ресурсообеспечение и непосредственно деятельность воплощения не могут быть исключены из этапов деятельности, – в противном случае проектирование становится внедрением.
2. Основным продуктом деятельности является проект как форма представления новых деятельностей.
3. Деятельность не конструирует знаниевую (информационно-знаниевую) систему; вместе с тем в процессе создания проекта формируются новые представления об объекте, о его функциях и возможностях, т.е. проектирование все же является источником конструирования знаниевых систем).
4. Для конечного продукта не важен критерий истинности; гораздо важнее критерии воплощаемости (реализуемости).
5. Для деятельности важно не то, как некоторый объект существует, а то, при каких условиях этот объект может быть реализован.
6. Деятельность не направлена непосредственно на идеализацию (совершенствование) образа; в первую очередь она направлена на организационную форму деятельности, на ее материальное воплощение; настоящий проект содержит в себе форму организации деятельности.
7. Предметность деятельности выступает как ее организационная структура, а предметом деятельности являются структуры организации или управления деятельностью.

8. Предмет деятельности содержит: замысел, описание реализации замысла, рефлексию организации и переосмысление замысла.

9. Проект не идентичен исследованию; исследование не предполагает замысел по реализации его результатов, а проект обязательно содержит прогноз условий его реализации; исследование может быть частью деятельности по созданию проекта.

10. Деятельность приводит к новым представлениям о реальности.

Таким образом, при соответствии деятельности большему числу указанных факторов ее можно назвать деятельностью проектирования или проектировочной деятельностью. Как показывает практика и ее осмысление в настоящем исследовании:

1) проектировочная деятельность учителя является важным фактором профессионально-личностного развития педагога;

2) проектировочная деятельность учителя изменяема;

3) проектировочная деятельность учителя и обучающихся взаимообусловлены;

4) проектировочная деятельность непосредственно обуславливает качество иных деятельностей (конструктивной, планировочной, когнитивно-рефлексивной и др.) учителя;

5) проектировочная деятельность учителя приводит к его новым представлениям о педагогической реальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев, Н. И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. И. Алексеев. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1997.

2. Веселкова, В. Г. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях широкой социальной конкуренции: Дисс... канд. пед. наук / В. Г. Веселкова. – Брянский гос. ун-т.

3. Громыко, Ю. В. Исследование и проектирование в образовании / Ю. В. Громыко, Н. В. Громыко // Школьные технологии, 2005. – №2. – С. 66–69.

4. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М.: Просвещение, 1989. С.7–8.

5. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – С. 47.

6. Тойндл, Л. Методологические аспекты системного проектирования / Л. Тойндл, И. Пейша // Вопросы философии, 1982. – №10. – С. 87.

Материал поступил в редакцию 02.05.15.

ON THE DESIGNING PROCESS AND ITS ROLE IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER

M.B. Urasova¹, O.A. Kuisinov²

^{1, 2} Associate Professor

Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Uzbekistan

Abstract. *This article reveals the essence of designing activity of a teacher, involving constructive, planning, cognitive-reflective components. The fundamental differences of planning and design activities are defined.*

Keywords: *designing activity, teacher, professional competence.*

UDC 342.813: 37.018.4 (045)

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE EXPERTS IN THE CONDITIONS OF CREDIT TRAINING SYSTEM

Z.B. Khamzina¹, A.B. Baimakhanova², A.M. Kudiyarbekova³

¹ Senior English Teacher, ² English Teacher, Master of Translation Major, ³ Teacher
S. Seifullin Kazakh Agrotechnical University (Astana), Kazakhstan

Abstract. Questions of professional competence formation in the conditions of credit system of training are considered in this work.

Keywords: vocational training, credit system of training, the expert, the competence, key and professional competency.

Occurring changes in RK force to look a new at all parts of a life in our society, to analyze the saved up experience critically, to join actively in reorganization. Among the most actual problems – training and education of the youth in the system of vocational training [3].

In turn, new conditions of development of Kazakhstan's society put a new priorities and problems before the system of vocational training. As prime the problem of formation of qualitatively new level of preparation of the experts possessing by key and professional competence, by own style of thinking and the original approach to the decision of the put tasks.

In this connection, the pressing question in the concept of RK state policy is the perfection of the maintenance of higher education in credit system of training.

However, essential transition of higher education to credit system of training has caused the changes in traditional methodical system of training in high school. It has involved scientific interest of many researchers to the formation of cognitive interests and needs, motivations of self-education, to its substantial components: student's, pedagogical, technological and so on, i.e. to formation of science centers on studying the problems of self-education.

In turn, it is possible to draw a following conclusion of that the professional competence is the major new growth of the students' personality, promoting the formation of his self-educational activity.

Distinction between concepts competence and the competence is emphasized in M.V. Argunova's work: the competence is the set of the interconnected qualities of the person (knowledge, ability, skills, ways of activity), subjects concerning a certain circle and processes and necessary for the qualitative productive activity in relation to them. Competence – possession, holding by the person the corresponding competence, includes his personal attitude to it and to the subject activity.

In M.M. Shalashova's work competence is the integrated quality of the person describing readiness to solve the problem, arising during the life and professional work, with using of knowledge, experience and individual abilities.

Formation of professional competence is considered widely in the scientific literature.

For example, by A.K. Markova's definition “professional competence is all subjective qualities shown in activity and providing its efficiency” [1].

As is known, professional competence is a result, both development of self-education and formation of key competence, i.e. process of effective development of students' self-education is possible through formation of key competence. The term “key competence” (key skills) specifies the competence that they are “key”, the basis for others, more concrete and focused in detail. Possession by them allows the person to be successful in any sphere of professional and public work, including a private life. For the formation of key competence it is important also to allocate them from the set of other results of education.

Unlike knowledge – the information appropriated by the person, – competence exists in the form of activity (real or intellectual).

Unlike skill – the readiness to practical and theoretical activity based on mastering knowledge, competence is transferable, improved through the comprehension of the general basis of activity.

Unlike skill – the actions that are carried out automatically, – competence is connected with the comprehension of activity.

So, for example, in the European project « Definition and selection of key competence » based on practical generalization of authoritative opinions the following structure of key competence is received, presented in table 1.

Table 1

Key competence for a successful life and society effective functioning

Critical thinking and integrated approach	To operate independently – Ability to protect and defend the rights, interests, duties, needs – Ability to build and execute vital plans and projects – Ability to operate inside of a wide context
	Use tools interactively – ability to use the language interactively, symbols and texts – ability to use knowledge and information – ability to use (new) technologies
	To function in socially non-uniform groups – ability to build mutual relation with others – ability to cooperation – ability to resolve conflicts

In M.M. Shalashova's work the concept of key competence also reveals its classification on educational-cognitive, civil-political, information, communicative and social-labor competence.

To educational-cognitive enter the competence of the pupil in the sphere of cognitive activity. Knowledge and skill of organization, planning of ideas, the analysis, a reflection and a self-estimation of activity, mental abilities to an independent purchase of a new knowledge, vital installations and readiness for the further self-education.

Civil-political competence is connected with valuable reference points of the schoolboy, his ability to express the civil stand, to realize the role and applicability in the society, skill to choose purposes for the acts.

Information and communicative competence assumes ability and readiness to select the necessary information, transform, keep and transfer it. Shaped communicative competence provides possession of necessary languages, ways of interaction with the associates, collective work skills.

Socio-labor competence means the application of knowledge and experience in the sphere of public attitudes, in questions of economy, right, in the field of professional self-determination.

N.A. Zagranichnaya, R.G. Ivanov allocates the following: as key competence which has the greatest value for the successful human life in a society competence of the problems decision, communicative and information competence. In authors' opinion, competence in the problems decision includes:

- Knowledge of problems (problems of cognition, modelling and practical transformation of the validity), the reasons of their occurrence, intensity, scales, etc.;
- Knowledge of the problems decision ways and their possession;
- Experience of the problems decision (sensation of pleasure from success and afflictions of failure during the decision of problems, an emotional estimation of a problem situation, satisfaction from performance of activity in the past);
- Readiness for the problems decision (presence of emotional stimulus, mobilization of energy, persistence, purposefulness, confidence of ability to overcome difficulty, comprehension of value of the variants variety, ways of the purpose achievement).

It means that the student in sphere of vocational training should possess a following set of key competence:

- Readiness to make the realized and responsible choice – means an ability to analyze a situation, to define the priorities, to lay down the aims and to correlate them with aspirations of other people, to plan result of the activity and to develop algorithm of its achievement, to estimate results of the activity in a context of an existing situation and to correlate them with the vital plans;
- Technological competence – means ability to understand, appropriate and realize the instruction, the description of technology, algorithm of activity, and its installation, not allowing to break technology of activity;
- Information competence – means an ability of the graduate to interpret, systematize, critically estimate and analyze the received information, to do the given reason conclusions, to use the received information at planning and realizations of the activity, to structure an available information, to represent it in various forms and on various carriers;
- Social competence – means that the person is capable to correlate the aspirations to interests of other people and social groups, to use resources of other people and social institutes for the decision of the problem; productively cooperate with the members of the group (command) solving the general problem; to analyze and resolve the contradictions interfering an overall performance of a command;
- Communicative competence – means readiness to put and reach the purposes of the oral and written communications;
- Readiness for the self-education – means that the student, set a new problem for himself, is capable to reveal the blanks in his knowledge and skills, to formulate inquiry about the information, to estimate the necessity of this or that information for the activity, to carry out information search with the use of various means, to take the information from sources of the different kinds presented on the various carriers [2].

Thus, the key competence of students is an integrative system of knowledge, skills, habits, formed during the methodical decision of various educational problems and necessary for the social and professional adaptation of the

future expert.

This problem faces to the higher schools of Kazakhstan, i.e. correct formation of self-improvement understanding of the future experts in the modern society.

REFERENCES

1. Damitov, B. Integration into world educational space through improvement of education quality / B. Damitov, V. Melnikov // Higher school of Kazakhstan, 2002. – №1. – p. 8–13.
2. Markova, A. K. Psychology of professionalism / A. K. Markova. – Moscow, 1996.
3. The concept of continuous pedagogical education of the new formation teacher in Republic of Kazakhstan, Astana 2005. // Kazakhstan's pravda. – 18.08.2005

Материал поступил в редакцию 08.04.15.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

З.Б. Хамзина¹, А.Б. Баймаханова², А.М. Кудиярбекова³

¹ старший преподаватель английского языка, ² преподаватель английского языка,
магистр переводческого дела, ³ преподаватель английского языка
Казахский Агротехнический университет имени С. Сейфуллина (Астана), Казахстан

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной компетентности в условиях кредитной системы обучения.*

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка, кредитная система обучения, специалист, компетенция, ключ и профессиональная компетенция.*

UDC 378.147.88:37.03 (045)

ROLE AND VALUE OF INDEPENDENT WORK IN FORMATION OF CREATIVE PERSONALITY AT STUDENTS

Z.B. Khamzina¹, A.B. Baimakhanova², A.M. Kudiyarbekova³

¹ Senior English Teacher, ² English Teacher, Master of Translation Major, ³ Teacher
S. Seifullin Kazakh Agrotechnical University (Astana), Kazakhstan

***Abstract.** The article emphasizes the types and importance of independent work of students in formation of creative personality.*

***Keywords:** independent work, self-organization, self-checking, cognitive activity.*

Nowadays the higher education is a basis for the further training, profession reception and a success achievement in the life. The quality of education, the students' readiness for training and self-education during the whole life are the basic preconditions for it. Thus, democratization and humanization of teaching and educational process is definitely connected with the development of independence at students on the different step of education [8].

Therefore, the problem of ability formation at students to independent work develops into a problem of preliminary increasing of educational motivation, development of interest to the doctrine.

As all acts, actions exist either as independent, or as imitative independence can be defined as the qualitative party of strong-willed, cogitative and practical activities.

Many pedagogues and psychologists approve, that independence is a complex quality, which is expressed in freedom from external influences and compulsions. It is ability to subordinate the behavior to own sights, readiness to carry out activity without a support on assistance. So, for example, the great teacher educator K.D. Ushinsky spoke, that if the pedagogics wishes to bring up the person in every relationship it should learn all over again it in every relationship [1].

It is necessary to note, that independent work of students at present is the least studied and at the same time representing the greatest interest. Its motivation, purposefulness, and also self-organization, independence, self-checking and other personal qualities can be shown in it. Independent work of the student can form a basis of reorganization of its positions in an educational process.

Thus, independent work is one of the important and widely discussed problems of teaching in high school. In a modern technique of teaching in high school it corresponds surely with the organized role of the teacher.

Various kinds of individual and collective activity of students at lectures, seminars or at home without direct participation of the teacher, but under his tasks are understood as an independent work in didactics [9].

In the modern psychology-pedagogical literature there are various approaches to the definition of "the students' independent work concept".

Some authors characterize it as a specific kind of educational-cognitive activity (or a combination of several kinds).

"When we speak about increase of a role and value of independent work at the present stage of higher education development, – writes N.D. Nikandrov, – we mean that activity of students which proceeds without a direct management of the teacher though it is submitted and organized by him" [4].

R.A. Nizamov defines independent work as "various kinds of individual, group cognitive activity of the students who are carried out by them on class employment and during out-of-class time" [5].

Some didactic people consider independent work as the means of training.

So, investigating the questions of independent work organization, P.I. Pidkastyi has come to the conclusion, that it acts "as specific pedagogical means of the organization and management of independent activity of the student in educational process which should include a method of educational or scientific knowledge" [7].

N.V. Kuzmina considers "Independent work is a concrete display of mind independence" [2].

A.G. Molibog considers independent work "as a basis of any education higher in particular. All other forms of study are only auxiliary to this or that degree of efficiency at preparation of the creative expert" [3].

However, it is necessary to note, that all are resulted above definitions mark an importance of the given form of training, characterize its separate parts, but do not express completely its pedagogical essence. It also promotes the consideration of this problem by many teachers in the following:

First, independent work of students is a consequence of their correctly organized educational activity on employment that motivates its independent expansion, a deepening and continuation at leisure.

Secondly, in the given treatment independent work is a wider concept, than homework, i.e. performance of homework given by the teacher for the preparation to the following employment.

Thirdly, independent work should be considered as the specific form (kind) of educational activity trained, described by all its listed features. It is the highest form of his educational activity, the form of self-education connected

with his work on employment [6].

Running out of these problems, many psychologists and didactics allocate four versions of independent cognitive activity of the student during training. Each of them differs by purpose specificity and planning:

- 1) The student carries out statement of the purpose and planning of forthcoming activity by means of the teacher;
- 2) Only purpose statement is carried out by means of the teacher, and planning of work forthcoming is carried out by the student;
- 3) Purpose statement and planning of work forthcoming are carried out by the student independently within the limits of the task shown by the teacher;
- 4) Work is carried out by the student under his own initiative; he without the help of the teacher himself defines the maintenance, the purpose, the plan of work and independently carries out it.

Thus, the performance of various types and kinds of independent works by the students is the major means of formation of all listed versions of cognitive activity.

It is necessary to consider, that the classification given by P.I. Pidkasisty is the most replying to the modern problems of higher school, distinguishing independent works on samples, reconstructively-variative, heuristic (partially-search) and creative-research (table 1).

Table 1

Types of independent work			
Structural communications	Students independent work		
	Reconstructive-variative	Partially-search	Research
Intrasubject	Independent work, which requires transferring of known way with some of its modification in an unusual intrasubject situation	Independent work, which requires transferring of some known ways into unusual intrasubject situation and its combining for the decision of new task	Independent work which demands a creation of a new way, way of intrasubject problem decision
Intrasubject	Independent work, which requires transferring of known way with some of its modification in an unusual intrasubject situation	Independent work, which requires transferring of some known ways into unusual intrasubject situation and its combining for the decision of new task	Independent work which demands creation of a new way, way of intrasubject problem decision

The tasks connected with the statement of experiment concern to such works, designing of devices, breadboard models, installations, definition of the search plan its decision by promotion of a hypothesis.

The given classification (especially 3 types of works) focuses the last on the organization of students' cognitive activity creative character in the given form of training.

All this has allowed allocating the most essential attributes of independent work, which are presented in table 2.

Table 2

Character of independent activity of students during their various kinds of independent work implementation			
Structural communications	Character of the students activity at independent works implementation		
	Reconstructively- variative	Partially-search	Research
Intrasubject	Get experience of transformations, variations and generalizations in the decision of problems on intrasubject communications	Study to define the volume of missing knowledge and ways of its search for the decision of problems on intrasubject communications	Get research skills and ability during the decision of problems on intrasubject communications
Intrasubject	Get experience of transformations, variations and generalizations in the decision of problems on intrasubject communications	Study to define the volume of missing knowledge and ways of its search for the decision of problems on intrasubject communications	Get research skills and ability during the decision of problems on intrasubject communications

However, the system of the independent work, specified in tables, makes only objective basis of training to the methods of cognitive activity. Process of training can be carried out by the various ways.

Thus, the general for any way is that the realized orientation of the student in the maintenance of activity is possible only in the event if the subject is included in a context of the purpose (problem) of search; then the intellectual activity of the student goes, first of all, on mastering by way of action.

The analysis of the lead employment, statements of students, supervision over behavior of students once again convince us, that independence has rather restrictive character. For example, preparing for homework, the majority of students in cases of difficulty willingly, without hesitation hasten for the help to the teacher.

The example described above proves that development of independence in students – complex process, at times inconsistent. Nevertheless, it is possible to speak about its certain logic and as many teachers probably specify to allocate the basic stages:

- A stage of imitation;
- A stage of partial independence;
- A stage of fuller independence [6].

It specifies that it is important to know about these stages as about reference points, which help to provide promotion and development of students.

In addition, it is necessary to note, that the important requirements are the voluntariness and activity of students in this work, mass character as the form of the organization.

So, for example, independent work as independent educational activity can be arisen on the basis of « information vacuum ». It arises, when students have the need to learn, master something new, unknown, necessary, important for themselves, and there aren't any means of such need satisfaction for the educational process,

In other words, feature of independent work is understood thus the material new to the student, new cognitive problems always lay in its basis.

In this connection, the stuff of Computer science faculty at Kazakh Agrotechnical University named after S.Seifullin, give a big attention to independent and cognitive work of students. Teachers of faculty develop the certain tasks, situational problems, examples and business games for this purpose, take subject Olympiads and participate with students in scientific projects by means of which students have an opportunity of self-education formation, self-determination and self-knowledge of the person by means of independent works and tasks.

REFERENCES

1. Gavrilycheva, G. F. The development of independence at children / G. F. Gavrilycheva // The elementary school. 1992. – №2. – p. 13–18.
2. Kuzmin, N. V. Methods of pedagogical research system / N. V. Kuzmin. – L : LSU publishing house, 1980.
3. Molinbog, A. G. Questions of the pedagogical work scientific organization in higher school / A. G. Molinbog. – M. : Higher school, 1971.
4. Nikandrov, N. D. Modern higher school of capitalist countries / N. D. Nikandrov. – M.: Higher school, 1978.
5. Nizamov, R. A. Didactic basis of the students' educational activity / R. A. Nizamov. – Kazan : KSU Publishing house, 1975.
6. Novikov, A. M. Vocational training / A. M. Novikov. – Russia, 1997.
7. Pidkasisty, P. I. Independent cognitive activity of schoolboys in training / P. I. Pidkasisty – M. : Pedagogics, 1980.
8. The concept of continuous pedagogical education of the new formation teacher in Republic of Kazakhstan. // Kazakhstan's pravda. – Astana, 2005. – 8.18.2005.
9. Zimnyaya, I. A. Pedagogical psychology: The textbook for high schools. The second edition, supplemented., corrected., redone / I. A. Zimnyaya. – M.: Logos, 2004. – 384 p.

Материал поступил в редакцию 08.04.15.

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

З.Б. Хамзина¹, А.Б. Баймаханова², А.М. Кудиярбекова³

¹ старший преподаватель английского языка, ² преподаватель английского языка,
магистр переводческого дела, ³ преподаватель английского языка

Казахский Агротехнический университет имени С. Сейфуллина (Астана), Казахстан

Аннотация. В статье рассматриваются виды и значение самостоятельной работы студентов в формировании творческой личности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самоорганизация, самоконтроль, познавательная деятельность.

UDC 378.017:316

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF THE LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF HIGH PROFESSIONAL EDUCATION

Ya.V. Shvedova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogical Department
V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

***Abstract.** The aim of this article is the analysis and theoretic base of pedagogical conditions helping in development of the learning activity of students in the system of high professional education.*

***Keywords:** learning activity, trade education, student.*

The problem of forming of learning activity of students is not new but nowadays it exists especially sharply as lately there is been a tendency of wide development of the high education and as the result the quality of professional education decreases. The number of students increases that leads to their intellectual differences. Besides that, some students are just oriented on legal getting a diploma.

Obviously one side shows the decreasing quality of professional education, the other dictates modern definite requirements for a specialist who should be a compete personality having activity and knowledge to improve professional skills and experience and to grow professionally and keep professional status.

That is why there is a problem to the institutions teachers to develop the learning activity of students. We all are thinking of the way to increase interest to a subject, involve in science and process of getting the system of knowledge and skills, optimize the learning process and help in creative foundation of self-development and future specialist development.

The aim of this article is the analysis and theoretic base of pedagogical conditions helping in development of the learning activity of students in the system of high professional education.

The principle of the learning activity of a person is reflected in works by Y.A. Komensky, I.G. Pestalozzy, A. Disterveg, K.D. Ushinskiy, A.S. Makarenko, V. Sukhomlinsky, B. Yesipov, I. Lerner, M.I. Makhmutov, G. Schukina.

Lately there have been researches that investigate the problem of forming of learning activity directly or its aspects like a motivation, a development of learning independence and methods of the process activating. These are the researches by A. Avramchuk, V.Bespalko, A. Brushlinskiy, R. Verbitsky, A. Matushkin, R. Nizamov, P. Pidkasiy, O. Pindik, A. Rean, V. Slastenin, T. Temerivskaya, V. Turina, V. Yakunin etc.

Having analysed the most of the definition of the learning activity containing in the literature, it is possible to say that in the present in different fields knowledge (philosophy, psychology, pedagogics etc.) there are different definitions of this conceptions, that often get apart in capacity and volume. We support the point of view of the researchers who consider that definitions of the consider activity does not consider with the consider work [1, 2, 3, 4, 5].

This definition should be determined as a mental condition in the learning process, from the other side as a personality education expressing the attitude to the learning process.

So, this way as the learning activity we understand the developing, integrating quality of a personality the source of which is need. These phenomena factors are definite external and internal forces and condition influencing the mentality. The learning activity includes intellectual tension, requirement in knowledge, pleasure of the process and results.

The learning activity performs the condition of forming requirement in knowledge, getting abilities of intellectual work activity, independence and providing knowledge depth and strength [1, 4, 5].

The learning activity is expressed in students' aspiration of to learning, willingness of own thinking and getting knowledge, finding own way for solving learning problems.

Generalized theoretical methods and practical experience, let us admit main pedagogical conditions which promote the development of the learning activity of students.

1) Organization the learning atmosphere at the lesson.

The teacher has the lead role. It is the fact that the interest appears if the material is new and unknown mares the students be interested and conquer their mind and imagination. Astonishment is a strong reason for learning and its primary element. Aristoteles wrote "Mind starts from the astonishment".

Choosing the material maintains it takes to understand its perceptivity, practical and personal necessity for students and its actuality. The material should be connected with the real life, the skills should be used in different spheres and fields of the life.

It is useful to organize periodic discussion the themes about professional pedagogical improvements during the lessons, lectures and consultations.

It is very important to admit that the learning activity is acquired knowledge. The more intensive it is the better teacher is.

For the problem solution, it is very important to students not to get really knowledge but discover it themselves. That is why the scientific search where all the students are involved on every ranges of the process promotes the learning activity development. Making the scientific search helps to use active and interactive learning methods that's involve the students into active learning work, make to think, orient in new situations, find new ways in problem solutions, help in development of professional knowledge and skills, help in creative abilities, oral speech, keep own point of view and respect other opinions.

The better students participate in the learning processes the better and more efficient information and skills are acquired.

Active learning methods attract students to learn by themselves, courses personal interest and let them use knowledge.

The methods can be as role-plays, a round table, a brainstorm, discussions, problematical lectures and situate analysis.

The teacher activates students' mind using problem and information issues that can be positioned as elements for the learning activity.

2) Information technologies usage.

Multimedia usage helps to activate emotionally personality attitude to the learning material and to form professional mind. So, at the practical lessons we use the video-case method. Students are suggested to think of a real life situation, which opens due to the video material, documentaries and film episodes.

3) Optimal organization of individual work of students.

Effective stimulation of the activity is giving enough independence and freedoms to display the initiate and creating in both control and marking.

4) Making the positive and friendly atmosphere in relationship between the teacher and students.

It is important to have friendly attention from the audience and the teacher during the reports. A student should be supported if on feels diffident, confused, hesitated and not confident. It can be done with giving the value to the answer effort and participating in a dialogue. The support of the teacher causes pleasure and satisfaction, confidence and delight among the audience.

Higher school task is to conquer students' passivity, cause the willingness to learn and the aspiration to get knowledge.

So, this way in the solution of the problem there are definite resources for increasing the professional quality to make a qualified specialist.

REFERENCES

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207с.
2. Виленский, В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман. / под ред. В.А. Сластенина. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
3. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер // Педагогика, 2002. – №3. – С. 15–16.
4. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. – С.41.
5. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С. 200.

Материал поступил в редакцию 27.04.15.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Я.В. Шведова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, Украина

Аннотация. Целью данной статьи является анализ и теоретическое обоснование педагогических условий, способствующих развитию познавательной активности студентов в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: познавательная активность, профессиональное образование, студент.

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Р.И. Элоян¹, Е.В. Бабикова²

¹ заведующий, ² старший воспитатель

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение «Детский сад №7» (Ленинск-Кузнецкий), Россия

***Аннотация.** В данной статье рассмотрена проблема профессиональной компетенции педагогов: некоторые педагоги испытывают трудности в организации деятельности родителей, включении их в педагогический процесс, в применении информационных технологий (организаторские умения), у некоторых педагогов необходимо развивать умения педагогической техники. Для обеспечения развития профессиональной компетентности педагогов выстроена определённая система методической работы с педагогическими кадрами, которая подразумевает активную форму обучения и взаимодействия педагогов в детском саду.*

***Ключевые слова:** педагогическое мастерство, профессиональная компетентность, педагог, методическая работа.*

Модернизация системы образования в России выдвигает вопросы формирования профессиональной компетентности педагога на одно из ведущих мест. Профессиональная компетентность является условием эффективности организации воспитательно-образовательного процесса.

Изучение различных подходов к определению сущности понятия «профессиональная компетентность» даёт возможность представить его как способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующимся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками, профессионально значимыми установками и личностными качествами.

Согласно литературным источникам, педагогическое мастерство – это постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей.

Педагогическое мастерство рассматривается как высокий уровень овладения профессиональными знаниями и педагогической техникой. Педагогическая компетентность будет являться составляющей педагогического мастерства, так как предполагает владение знаниями, развитыми умениями и профессионально значимыми личностными качествами, которые в педагогическом мастерстве доведены до высокого и постоянно совершенствуемого искусства.

Поскольку отсутствует однозначное определение понятия «профессиональная компетентность» и нет общепринятой модели оценки повышения уровня профессиональной компетентности педагогов ДООУ, возникла необходимость определить свои позиции внутри дошкольного учреждения.

Для определения уровней профессиональной компетентности нами использовались следующие методы: наблюдение, анкетирование, беседы, тестирование, самоанализ. По результатам мониторинга была составлена сводная карта оценки уровней профессиональной компетентности и профессионально-значимых качеств педагогов. Каждый критерий данной карты оценивался определённым количеством баллов: от 0 до 5. Все критерии были отнесены к определённым параметрам, таким как результативность деятельности педагога, уровень знаний педагога, наличие умений, способностей и др. По окончании мониторинга выведен уровень компетентности каждого педагога: низкий, средний или высокий. В результате были получены следующие данные: педагогов с высоким уровнем компетентности 40 %, со средним – 45 %, с низким 15 %. Все педагоги обладают необходимыми теоретическими знаниями, увлечены своей профессией, добросовестно относятся к своей педагогической деятельности. Выявились следующие проблемные зоны: некоторые педагоги испытывают трудности в организации деятельности родителей, включении их в педагогический процесс, в применении информационных технологий (организаторские умения), видении каждого ребёнка в группе (коммуникативные умения), в отборе форм, методов и средств обучения и воспитания для получения качественного педагогического результата (проектировочные умения), неумение видеть проблемы и противоречия и неумение находить нужное и оригинальное решение (творческие умения). У некоторых педагогов необходимо развивать умения педагогической техники. Таким образом, многие компоненты профессиональной компетентности педагогов нашего учреждения требуют дальнейшего развития.

Для обеспечения развития профессиональной компетентности педагогов нами была выстроена определённая система методической работы с педагогическими кадрами, которая подразумевает активную форму обучения и взаимодействия педагогов в детском саду. Данная система является элементом постдипломного педагогического образования и направлена на:

1. включение педагогов в экспериментальную и инновационную деятельность и осознание её необходимости;
2. информирование педагогов о достижениях современной педагогической науки и практики посредством нормативно-правовых документов, программно-методического и дидактического обеспечения;
3. создание условий для непрерывного развития и саморазвития профессиональной компетентности.

Система методической работы в МБДОУ выстраивается нами в трех направлениях:

1. По отношению к конкретному педагогу, где главной задачей является формирование индивидуальной, авторской системы педагогической деятельности воспитателя. Для этого разработаны индивидуальные планы повышения квалификации педагогов.

2. По отношению к педагогическому коллективу. В этом направлении методическая работа направлена на выявление, обобщение и распространение передового педагогического опыта.

3. По отношению к системе непрерывного образования, что предполагает осмысление нормативно-правовых документов, внедрение достижений науки и передовой практики.

Все методические мероприятия подразделяются нами на блоки.

Блок 1. Мероприятия, направленные на повышение уровня теоретических знаний и научно-методического творчества.

1. Работа педагогов в творческих и проблемных группах.
2. Посещение педагогами курсов повышения квалификации.
3. Участие педагогов в городских методических объединениях, семинарах и научно-практических конференциях.

4. Консультирование.

Блок 2. Мероприятия, направленные на повышение ценностного отношения к профессии, формирование гармоничных отношений с коллегами.

1. Психолого-педагогические тренинги. Педагоги учатся принимать точку зрения своих коллег, обнаруживают готовность к изменению своих установок; учатся излагать свои переживания, стремления, цели и ожидания; повышается активность и инициативность в поиске оригинальных решений.

2. Использование методов морального поощрения и награждения.

3. Неофициальные коллективные мероприятия. На таких мероприятиях возникает возможность не только сформировать коллектив единомышленников, но и лучше узнать способности каждого педагога, оценить их педагогический потенциал.

Блок 3. Мероприятия, направленные на развитие профессиональных умений и педагогической техники.

1. Недели педагогического мастерства. Опытные педагоги демонстрируют свой опыт, отличающийся оригинальностью и индивидуальным стилем. Это способствует тому, что воспитатели ценят индивидуальность каждого педагога, обогащают свой опыт, работая над поиском своего авторского почерка.

2. Мастер-классы. Способствуют активизации личности каждого педагога, развитию творческих способностей, умению находить оптимальные и оригинальные решения.

3. Педагогические советы. Применение таких методов проведения педсоветов, как дискуссии, аукционы, круглые столы, педагогические гостиные, обеспечивает откровенный обмен мнениями, помогает сплачивать коллектив, наращивать творческий потенциал каждого педагога.

4. Семинары-практикумы. Включаются практические задания, наблюдения работы коллег с последующим обсуждением.

5. Деловые игры. Связаны с решением педагогических задач, содержащих описание конкретных ситуаций, требуют от участников принятия определённой роли и выбора способов взаимодействия.

6. Наставничество. Необходимо ориентировать молодого педагога на овладение передовыми методами и приёмами работы, на пополнение своих знаний. Опытный педагог поможет наглядным примером постичь секреты профессии.

Таким образом, методическая работа в ДОУ – это часть системы непрерывного образования педагогов, основанная на достижениях науки практики, направленная на повышение уровня профессионального мастерства педагогов и ориентированная на достижение и поддержание высокого качества педагогического процесса.

Не каждый педагог может подняться до вершины новаторства. Но любовь к своей профессии, детям, хорошие профессиональные знания, развитые педагогические способности и педагогическая техника, постоянная работа над своим развитием – необходимое условие для достижения педагогом профессионального мастерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аتماхова, Л. Новые подходы, квалификация, мастерство. Методическая служба как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОУ / Л. Аتماхова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 3. – С. 15–17.
2. Белая, К. Ю. Методическая работа в ДОУ. Анализ, планирование, формы и методы. Творческий центр / К. Ю. Белая. – М., 2008.
3. Лукьянова, М. И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия / М. И. Лукьянова // Управление дошкольным образовательным учреждением, 2007. – № 1. – С. 15–21.
4. Майер, А. А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А. А. Майер // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – № 1. – С. 8–14.

5. Панкова, Е. П. Повышаем профессиональную компетентность воспитателей / Е. П. Панкова // Управление дошкольным образовательным учреждением, 2008. – № 8. – С. 28–33.

Материал поступил в редакцию 03.04.15.

PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION TEACHERS EXPERTISE FORMATION

R.I. Eloyan¹, E.V. Babikova²

¹ Chief, ² Senior Teacher

Kindergarten №7 (Leninsk-Kuznetsky), Russia

Abstract. *The article deals with the issue of teacher expertise: some teachers have difficulties in organization of parents' activity, involving them in the process of education, difficulties while using information technology (organizing skills) and some teachers have to develop their pedagogical techniques. A system of methodological work with teaching staff was formed for the development of teacher expertise. This system involves an active form of education and interaction of kindergarten teachers.*

Keywords: *pedagogical excellence, professional competence, teacher, methodological work.*

УДК 159.923.2

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ
КАРТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

С.В. Агафонова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития
Астраханский государственный университет, Россия

***Аннотация.** В статье в качестве современной педагогической технологии рассматривается технологическая карта, разработанная в Астраханском государственном университете. Автором представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие высокую эффективность использования этой разработки в образовательном процессе. Показано, что преподавателю для профессионального и личностного развития обучающихся необходимо, помимо использования новых обучающих технологий, также выполнять роль наставника, быть личностью, воспитывающей другую личность.*

***Ключевые слова:** профессиональное развитие, личностное развитие, технологическая карта, эффективность обучения.*

Система образования в Российской Федерации находится в настоящее время в состоянии динамического развития. В утвержденной Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. отмечены актуальность и целесообразность нового облика системы образования как системы, создающей условия, возможности и опции для личностного и профессионального развития при гарантии их качества. А.А. Бодалев вслед за Б.Г. Ананьевым [3] понимает под личностным развитием актуально достигнутый уровень выраженности значимых качеств личности как целостного системного образования. Профессиональное развитие – это актуальный уровень выраженности качеств личности, существенно связанных с ее профессиональной успешностью.

Изучение публикаций последних лет, касающихся обучения студентов в вузе, показывает, что многие преподаватели используют в своей деятельности такой инструмент повышения эффективности обучения как технологическая карта. Однако у разных авторов структура технологических карт, их содержание и способ использования в учебном процессе различаются.

Технологическая карта – это педагогическая технология, представляющая собой «упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса» [2, с. 301]. О.А. Сергеева понимает под технологической картой модель процесса формирования изучаемой сложной личностной характеристики – конкурентоспособности. Разработанная автором модель включает в себя определение целей, этапов, технологического инструментария и диагностируемых результатов [7]. В данном случае технологическая карта служит средством управления многокомпонентным процессом и оценки его эффективности.

Е.Г. Радыгина [6] рассматривает технологическую карту как письменное закрепление определенной технологии (производственной, педагогической). Она использует в учебном процессе не технологическую карту урока, а технологические карты процессов изучаемой деятельности – обслуживания в гостинице. Карты составляют сами учащиеся в процессе освоения дисциплины, выделяя основные операции обслуживания гостя на каждом этапе гостиничного цикла, составляя алгоритм процесса, описывая его основные характеристики. Это позволяет обучающимся намного эффективнее освоить содержание дисциплины и приобрести необходимый опыт деятельности.

В.М. Монахов рассматривает технологическую карту как проект учебного процесса в границах учебной темы. В технологической карте микроцель занятия оперативно диагностируется, ведется систематический мониторинг результатов всех диагностик и визуализация результатов учебного процесса в виде индивидуальных траекторий обучающихся и спектрального портрета группы в целом [5]. Эта разработка позволила автору осуществлять проектирование целостного процесса формирования компетенций. Педагогическую технологию В.М. Монахова используют в своей работе многие российские педагоги (А.Ю. Журба, М.А. Родионов, О.М. Губанова). О.А. Кириллова демонстрирует дополнительные преимущества использования этой технологии в электронном виде на базе автоматизированных компьютерных программ вуза.

А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова, О.Б. Русскова [4] используют технологическую карту для оценки учебных достижений студентов на каждом из этапов формирования компетенций. Авторы выделяют 4 таких этапа. На первом этапе проверяется знаниевый компонент компетенции на основании материалов лекций. На втором этапе оценивается степень умений в результате применения теории на практике. На третьем этапе при выполнении сложных заданий

формируется комплекс умений, необходимых для самостоятельного конструирования способа решения заданий. Четвертый этап позволяет дать заключительную оценку сформированности у студентов компетенций с помощью оценочных средств. На каждом этапе осуществляется оценка знаний, умений и результатов выполнения заданий в баллах. Максимальный балл по результатам освоения дисциплины составляет 100 баллов.

В Астраханском государственном университете (АГУ) в 2014 г. была модернизирована технология оценивания учебных достижений студентов и на ее основе разработана балльно-рейтинговая система оценки учебных достижений студентов (БАРС). Для оценки и учета индивидуальных учебных студентов в соответствии с БАРС разрабатывается технологическая карта дисциплины. Для этого учебная дисциплина разбивается на элементы объема, завершающиеся разными формами контроля. Элементами объема могут быть: занятия с плановой формой отчетности (лабораторные работы, расчетные задания, практические занятия и др.), темы или разделы (модули, блоки) дисциплины, по которым также должна быть предусмотрена отчетность в той или иной форме. Формами контроля за усвоением единиц объема курса могут быть: выполнение групповых и индивидуальных заданий; выполнение и сдача отчетов по лабораторным работам; контрольные работы и тестовые задания; собеседования, коллоквиумы; предварительные материалы курсовых проектов/работ; доклады и защита при различных видах проектирования и др.

Успешность изучения каждого учебного курса в течение семестра оценивается, исходя из 100 максимально возможных баллов. Балльная оценка распределяется на две составляющие: семестровую (текущий контроль по учебной дисциплине в течение семестра) и зачетную/экзаменационную (промежуточный контроль). 10 баллов выделяется на различного рода бонусы: отсутствие пропусков занятий, активная работа в течение семестра, публикации и пр. Существует также система штрафов за неготовность к практической части занятия, пропуски без уважительной причины и другие нарушения учебной дисциплины. Баллы накапливаются студентом в процессе изучения дисциплины в течение семестра практически равномерно. Для стимулирования плановости работы студента в семестре в раскладку баллов по элементам контроля рекомендуется вводить компонент своевременности (система штрафов, начисление бонусов). За преподавателем остается право установить критерии оценки за посещаемость и активность работы студентов на занятиях, а также соотношение между этими оценками.

Организация и этапы исследования

В 2013-2014 годах автором проводились занятия по дисциплине «Психология личности» для студентов направления подготовки/специальности «Управление персоналом». В 2013 году такие занятия были проведены без использования технологической карты. В исследовании приняли участие студенты направления подготовки/специальности «Управление персоналом» в количестве 59 человек, из них 12 юношей, 47 девушек.

В 2014 г., с введением в университете БАРС для учета учебных достижений студентов, преподавателем была разработана технологическая карта по дисциплине «Психология личности» (см. рисунок 1). Карта предполагает учет качества ответов студентов на занятиях (полнота ответа при выступлении, или правильный ответ при блиц-опросе, или дополнение к ответу другого студента). Таким образом проверяется знаниевый компонент формируемых компетенций. Умения и опыт деятельности формируются и проверяются при выполнении индивидуальных и групповых практических заданий. Проведение занятий организовывалось таким образом, чтобы на каждом занятии каждый студент группы получил возможность дать ответ, а также выполнить задание (или принять участие в его выполнении).

В 2014 г. количество студентов направления подготовки / специальности «Управление персоналом» составило 39 человек, из них 8 юношей, 31 девушка.

Технологическая карта

Дисциплина	«Психология личности»
Трудоемкость дисциплины	3 ЗЕ (108 час.)
Максимальное количество баллов за работу в течение семестра:	90 баллов
Итоговый контроль:	10 баллов

№ п/п	Контролируемые мероприятия	Количество мероприятий / баллы	Максимальное количество баллов	Срок предоставления
основной блок				
1.	Выступления на семинарских занятиях:			по расписанию
1.1.	полный ответ по вопросу/правильный ответ при блиц-опросе	9 занятий * 5 баллов	45	
1.2.	дополнение	9 занятий * 1 балл	9	
2.	Выполнение практического задания	11 заданий * 4 балла	44	по расписанию
Количество баллов к рубежному контролю (8 неделя)			36	8 неделя
Количество баллов к рубежному контролю (14 неделя)			62	14 неделя
Итого:			90	
дополнительный блок				
3.	Зачет	В соответствии с установленными кафедрой критериями	10	по расписанию
Итого:			100	
Блок бонусов				
4.				
4.1.	Посещение занятий	0,5 балла за занятие	9	по расписанию
4.2.	Активная включенность студента в занятие	0,5 балла за занятие		

Система штрафов

Показатель	Баллы
Опоздание (два и более)	-2
Не готов к занятию	-3
Нарушение учебной дисциплины	-2
Пропуск занятий без уважительной причины (за одно занятие)	-2

Рис. 1. Технологическая карта по дисциплине «Психология личности»

По результатам освоения дисциплины производился подсчет итогового рейтингового балла студентов, сравнивались и анализировались результаты успеваемости за 2013 и 2014 годы по критерию «сдача зачета с первого предъявления» (т.е. получение положительной оценки по итогам освоения курса в день выставления зачета).

Обсуждение результатов

В 2013 г. по результатам изучения курса набрали достаточный рейтинговый балл для получения зачета 27 человек (46 %). Остальные 32 человека (54 %) не получили зачет в срок, т.к. не выполнили необходимых в соответствии с рабочей программой дисциплины виды заданий. Причины невыполнения полного объема работ этой частью студентов обусловлены недостатком у них самодисциплины, организованности и ответственности: пропуски занятий, несистематическая подготовка к занятиям, неполное выполнение заданий, запаздывание в выполнении заданий. Зачетно-экзаменационная сессия явилась для них фактором, мобиливающим их самоконтроль и самоорганизацию. Получив неудовлетворительный результат, данные студенты активизировали свои усилия, выполнили требуемые задания и набрали достаточные для получения зачета баллы.

Это свидетельствует о том, что причины неуспеваемости коренятся не только в трудностях освоения учебного материала, а во многом обусловлены личностными факторами, недостаточным личностным развитием части студентов. Это проявляется в их неумении планировать и организовывать свою деятельность, в несформированности навыков самоконтроля, т.е. в недостаточном развитии субъектности.

В 2014 г. по результатам изучения курса набрали достаточный рейтинговый балл для получения зачета 26 человек (67 %). Не получили зачет в срок 13 человек (33 %) по тем же причинам, что и в 2013 г.

Как видно из представленных результатов, использование в 2014 г. такого методического инструмента как технологическая карта оказало существенное положительное влияние на успеваемость студентов. Если в 2013 г. меньше половины студентов успешно осваивали учебный курс, то в 2014 г. таких обучающихся стало уже 2/3. При расчете значения критерия Фишера при сопоставлении данных выборок был определен уровень значимости различий, который составил $p \leq 0,02$. Таким образом, различия в уровне успеваемости являются статистически значимыми, уровень значимости близок к высокому.

Технологическая карта помогла студентам понять механизм формирования общего балла. Получая и суммируя свои баллы в процессе освоения дисциплины, они увидели, как их учебные или бездействие повлияли на итоговый результат. Хорошие ответы и правильно в полном объеме выполненные задания принесли высокие баллы, недоработки привели к снижению баллов, а пропуски по неуважительным причинам – к вычету баллов. Технологическая карта проиллюстрировала обучающимся связь приложенных ими усилий и труда с полученными баллами. Это повлияло на повышение успеваемости студентов. У них повысилась мотивация к освоению учебных дисциплин за счет более полной дифференциации оценки результатов их учебной деятельности, активизировалась повседневная систематическая работа при освоении учебных дисциплин.

В результате проведенного анализа можно сделать вывод о том, что с помощью технологической карты АГУ управлять не только профессиональным развитием обучающихся, отслеживая эффективность формирования компетенций, но и личностным, оказывая на него своевременное воспитательное и корректирующее воздействие с помощью системы поощрений и штрафов.

Однако у части студентов (33 %) успеваемость с первого предъявления осталась недостаточной даже при использовании технологической карты. Из этого следует вывод, что невозможно повысить эффективность обучения только благодаря введению и использованию новых технологий. В традициях российского образования воспитание всегда было неотъемлемой частью образовательного процесса, обеспечивающей ему полноценность и эффективность [1]. Преподавателю высшей школы необходимо выполнять функцию наставника, воспитывающего и поступательно корректирующего в процессе обучения те аспекты личностного развития студентов, которые приводят к невыполнению требований учебной дисциплины и затрудняют освоение курса. Такой комплексный подход, предполагающий сочетание эффективных педагогических технологий и воспитывающей роли зрелой личности преподавателя, будет наиболее плодотворным для профессионального и личностного развития обучающихся.

Заключение

Использование технологической карты в образовательном процессе Астраханского государственного университета явилось высокоэффективным средством для повышения качества его результатов, что подтверждается существенным ростом успеваемости студентов ($p \leq 0,02$). Эмпирическое исследование показало, что причины неуспеваемости коренятся не только в трудностях освоения учебного материала, а во многом обу-

словлены недостаточным личностным развитием части студентов. Технологическая карта, используемая в образовательном процессе Астраханского государственного университета, позволяет управлять не только профессиональным развитием обучающихся, отслеживая эффективность формирования компетенций, но и личностным, оказывая своевременное воспитательное и корректирующее воздействие с помощью системы поощрений и штрафов. При использовании технологической карты у студентов повышается мотивация к освоению учебных дисциплин за счет более полной дифференциации оценки результатов их учебной деятельности, стимулируется повседневная систематическая работа при освоении учебных дисциплин.

Преподавателю в настоящее время отводится роль организатора, модератора учебного процесса, в котором активно используются новые технологии. В результате современное образование является очень технологичным. С одной стороны, это приносит свои положительные плоды. А с другой стороны, в такой ситуации остается недооцененной роль преподавателя как наставника, как личности, воспитывающей другую личность, что обедняет процесс обучения, и, как следствие, процесс личностного развития студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонова, С. В. Проблема нравственного развития и воспитания подрастающего поколения в процессе обучения / С. В. Агафонова // Духовно-нравственное развитие подрастающего поколения как научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы международной научно-практической конференции, 4-5 декабря 2014, г. Набережные Челны. – Казань, Набережные Челны : Издательство «Данис» ИППП ПО РАО, 2014. – в 2-х томах. – Том 2. – 278 с. – С. 139–142.
2. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т; Рос. гос. проф.-пед. ун-т., 2005.
3. Бодалёв, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалёв – М. : Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
4. Камалеева, А. Р. Диагностический инструментальный оценивания результатов обучения в системе профессионального образования / А. Р. Камалеева, С. Ю. Грузкова, О. Б. Русскова. – Вестник ТГПУ, №11 (152), 2014. – С.134–139.
5. Монахов, В. М. ИТ-образование и некоторые вопросы эволюции отечественной методической системы обучения математике, обеспечивающие технологизацию учебного процесса / В. М. Монахов // Современные информационные технологии и ИТ-образование: Сборник избранных трудов IX Международной научно-практической конференции. Под ред. проф. В. А. Сухомлина. – М. : ИНТУИТ.РУ, 2014. – С. 100–106.
6. Радыгина, Е. Г. Использование технологических карт при освоении дисциплины «Технологии гостиничной деятельности» / Е.Г. Радыгина // European Social Science Journal, 2014. – №2 (41), том 2. – С. 142–146.
7. Трещев, А. М. Психолого-педагогическое сопровождение развития конкурентоспособности будущих специалистов гостиничного сервиса / А.М. Трещев, О.А. Сергеева // Сибирский педагогический журнал, 2012. – №8. – С. 38–44.

Материал поступил в редакцию 30.04.15.

EFFICIENT USE OF TECHNOLOGICAL CARD THE EDUCATION PROCESS FOR THE PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

S.V. Agafonova, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of General Psychology and Development Psychology Department
Astrakhan State University, Russia

Abstract. *In this article, technological card is considered, which was developed in Astrakhan State University. The author presents the empirical research results, proving the high efficiency of this solution usage during the educational process. This article shows that for the professional and personal development of students, lecturer needs to not only use new education technologies but also be a mentor, a person, educating other person.*

Keywords: *professional development, personal development, technological card, education efficiency.*

УДК 159.9

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ПО В.А. ЯСВИНУ

М.Р. Акрамов, старший научный сотрудник-соискатель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, Узбекистан

***Аннотация.** В статье анализируется проблема развития экологического сознания, аспекты связанные с выявлением её психологических особенностей. Проводится подробный обзор научной литературы, операционализируются основные категориальные понятия. Итогом анализа проблем является представление структуры экологического сознания как совокупности представлений, отношений и жизненных ценностей.*

***Ключевые слова:** экологическое сознание, психологические особенности, жизненные ценности, целостная система, социогенез.*

Экология как наука об окружающей среде в основном связывается с применением естественных наук при изучении и решении отдельных проблем. Но в настоящее время признано, что экология не есть суть знания о процессах, происходящих в природе, она имеет и гуманитарные составляющие, так как происходит не только одностороннее влияние человека на природу, но и природа со своей стороны влияет на человека, то есть происходит взаимодействие человека с природой. Человек не столько потребитель природы, но и её творец, он психологически оценивает её и придаёт ей человеческие характеристики. Из чего можно сделать вывод, что человек без данной окружающей среды существовать не может.

Сознание, условно обозначаемое как «мир природы», является смыслообразующим в экологической психологии. «Природная среда» обеспечивает жизнедеятельность человека и выступает по отношению к нему как объективно функционирующая целостная система и тем отличается от «мира природы», что она есть совокупность эмоционально окрашенных и субъективно значимых природных объектов, природных комплексов, взятых в их целостности и неповторимости. «Природа как среда» функционирует в сфере материального, «мир природы», конструируемый самой личностью, существует в сфере идеального, «надстраивается» над природой материальным субстратом.

В.А. Ясвин выделяет следующие основные проблемы в экологической психологии:

1. Анализ развития экологического сознания в процессе социогенеза. Он заключается в анализе экологического сознания в различные эпохи, рассматриваемого как свойственная им специфика представлений, отношений, стратегий и технологий взаимодействия с природой.

2. Разработка типологии экологического сознания. Суть задачи в том, что должна разрабатываться типология не только индивидуального, но и исторически сложившегося общественного экологического сознания. Анализируется структура экологических представлений, разрабатывается ее системная модель.

3. Анализ развития экологического сознания в процессе онтогенеза. В основе этой задачи лежит анализ основных тенденций развития в процессе онтогенеза индивидуального экологического сознания. Исследуются качественные характеристики и динамика представлений о природе и взаимосвязях человека с природой в онтогенезе, образ и место природы в образе мира личности. Анализируются факторы, определяющие развитие субъективного отношения к природе в процессе онтогенеза, рассматривается его специфика на каждом возрастном этапе, создается его периодизация.

4. Анализ механизмов развития и функционирования экологического сознания. В этом случае должны рассматриваться механизмы развития экологических представлений, их роль в регуляции деятельности, связанной с отдельными природными объектами и природой в целом. Анализируется мотивация экологического поведения, факторы, определяющие выбор той или иной стратегии взаимодействия с природой, механизмы освоения личностью различных технологий взаимодействия с природой.

5. Анализ индивидуальной и групповой специфики экологического сознания заключается в изучении особенностей экологического сознания в различных социальных и профессиональных группах, также устанавливаются взаимосвязи между социально-профессиональной принадлежностью и спецификой системы экологических представлений, свойственной каждой группе и отдельным ее членам. Определяются особенности субъективного отношения к природе: структура параметров отношения к природе и ее зависимость от уровня развития отношения. Исследуются предпочтения в выборе стратегий и технологий взаимодействия с природой в данных группах.

6. Разработка принципов и методов диагностики экологического сознания. Для экспериментального исследования названных проблем в рамках раздела психологии экологического сознания создается специальный диагностический арсенал, позволяющий определять уровень развития и качественное своеобразие системы экологических представлений, субъективного отношения к природе и используемых стратегий и технологий взаимодействия с ней.

7. Исследование психологических функций, которые могут осуществлять взаимодействие человека с миром природы; влияние такого взаимодействия на развитие личности; разработка на этой основе методов психокоррекционной и психотерапевтической работы и т.д.

По В.А. Ясвину, главной задачей психологии экологического сознания считается разработка системной модели процесса развития индивидуального экологического сознания с учетом всего многообразия факторов, оказывающих влияние на этот процесс. Он также отмечает, в виду того, что различие между «природной средой» и «миром природы» лежит не в плоскости объективных связей, а в их субъективной трактовке, то центральной проблемой исследований становится анализ такой подструктуры экологического сознания, как субъективное отношение личности к природе.

В своих работах по экологическому сознанию С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1995-2000) убедительно показывают, что осознание необходимости перехода к новому типу человеческого сознания имеет свои философские и естественнонаучные истоки. В первую очередь это сложившаяся во второй половине XIX в. в России система представлений, которая получила название русского космизма. Носителями этих идей были выдающиеся мыслители И. Киреевский, В. Соловьев, Н. Федоров и многие другие. Их центральной идеей было утверждение о том, что человек – составная часть природы, что их не следует противопоставлять, а необходимо рассматривать в единстве, что человек и все, что его окружает, это частицы единого, Вселенной. Они считали, что необходима новая моральная основа взаимодействия человека с природой, смена принципов развития цивилизации. В продолжение своей аргументации С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996) привлекают так называемую универсальную этику (Г. Торо, М. Ганди, А. Швейцер), которая сыграла несомненную роль в преодолении взглядов на природу как на простой объект человеческих манипуляций. Универсальная этика не проводит разграничения между ценностью человека и другими живыми существами: жизнь насекомого столь же ценна, как и жизнь человека, иными словами, представители природы такие же полноправные субъекты, как и человек.

С.Д. Дерябо отмечает, что в результате развития отношений с окружающим миром в общественном сознании прочно утвердилась так называемая «парадигма человеческой исключительности», которая определяет самые различные аспекты мировоззрения.

Вопросы наличия и формирования экологического сознания, а также его типологии зависят от содержания, которое мы вкладываем в само это понятие. Структура экологического сознания определяется как совокупность:

1. представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе «человек-природа» и в самой природе;
2. субъективного (личностного) отношения человека к миру природы;
3. соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы;
4. жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость экологически ориентированных ценностей.

Таким образом, в новое время, по В.А. Ясвину, сформировалось экологическое сознание, которое характеризуется полной психологической противопоставленностью человека и мира природы, объектным восприятием природы и доминированием прагматического взаимодействия с ней.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону, 1996.
2. Дерябо, С. Д. Экологическая психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону, 1998.
3. Моисеев, Н. Н. Экология человечества глазами математика: (Человек, природа и будущее цивилизации) / Н. Н. Моисеев // Философия науки и техники. – М., 1988.
4. Холодный, И. Г. Мысли натуралиста о природе и человеке / И. Г. Холодный // Русский космизм : Антология философской мысли. – М., 1993. – С. 332–344.
5. Черноушек, М. Психология жизненной среды / М. Черноушек. – М., 1989.

Материал поступил в редакцию 27.04.15.

THE ISSUES OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS DEVELOPMENT PSYCHOLOGICAL FEATURES STUDYING ACCORDING TO V.A. YASVIN

M.R. Akramov, Senior Research Scientist, Degree Candidate
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Uzbekistan

Abstract. In this article, the issue of environmental consciousness development and aspects connected with determination of its psychological features are analyzed. The detailed review of scientific literature is conducted, the basic categorical concepts are operationalized. The result of problem analysis is the representation of environmental consciousness structure as a complex of images, relations and life values.

Keywords: environmental consciousness, psychological features, life values, integral system, sociogenesis.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ

Д.М. Анварова, преподаватель

Бухарский институт инженерной технологии, Узбекистан

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности психической готовности детей к школе. В статье также рассмотрены особенности деятельности школьного психолога.

Ключевые слова: родитель, ребенок, готовность, школа, подготовка, беспокойство, знания, навыки, умения, психика, мотивация, воля, речь, диагностика, коррекция.

Часто у родителей возникает вопрос, готов ли их ребенок к школе. Разумеется, они очень переживают, достаточно ли подготовлен их сын или дочь. Каждый родитель так или иначе старается дома каким-либо образом подготовить своего ребенка, родители самостоятельно учат детей читать, считать. Но, тем не менее, всегда имеет место определенная степень обеспокоенности. Особенное влияние оказывает волнение, что их ребенок не совсем готов к долгому пребыванию на уроках, так как в большинстве случаев дети довольно подвижны и не усидчивы.

Все, у кого есть дети «предшкольного» возраста знают: готовность к школе – одна из самых волнующих тем. И не безосновательно. От того, как сложится школьная жизнь ребенка, во многом зависит его будущее. При поступлении в школу дети обязательно проходят собеседование, иногда тестирование. Педагоги проверяют знания, навыки, умения ребенка, в том числе умение считать и читать. Задача школьного психолога совсем иная – выявить психическую готовность к школьному обучению.

Психическую готовность к школе желательно определить за 6-8 месяцев, порой и за год до предполагаемого поступления, так как в этом случае есть время для коррекции, если это необходимо.

Почти все родители считают, что готовность к школе заключается только в умственной готовности. На основании этого они водят детей на занятия по развитию памяти, внимания, мышления.

Однако, готовность к школе имеет ряд и других параметров. Одним из самых важных компонентов школьной готовности психологи считают *мотивационную готовность*, наличие мотивации к учебной деятельности. При этом различают внешнюю и внутреннюю мотивацию. Если спросить ребенка, хочет ли он в школу, то большинство ответит: «хочу». Но это «хочу» будет разным. Внешняя мотивация связана с внешней атрибутикой, например, «хочу сумку как у брата» или «хочу красивую ручку». Внутренняя мотивация связана с непосредственным желанием учиться, узнать новое, приобретать знания. Необходимо отметить, что в первом классе успешнее учатся дети с внешней мотивацией, так как их желания реализуются, а серьезной нагрузки на интеллект пока нет.

Еще одним компонентом школьной готовности психологи считают *волевою готовность*. Это означает умение ребенка действовать по команде, в соответствии с установленным образцом. Ребенок должен уметь следовать заданным правилам, пренебрегая своими непосредственными желаниями.

Также важным компонентом является и *коммуникативная готовность*. Ребенок должен обладать навыками взаимодействия как со взрослыми (учителями), так и со сверстниками. В общении со взрослыми ребенок должен осознавать контекст общения и уметь действовать исходя из этого контекста. Например, знать, когда можно вставать во время урока и соблюдать данные рамки; спрашивать учителя по делу, а не по пустякам и т.д. Общение со сверстниками должно заключаться в двух навыках: во-первых, ребенок должен уметь договариваться, кооперироваться с другими детьми. Во-вторых, ребенок должен достаточно спокойно себя чувствовать в условиях конкуренции, ведь школьная жизнь – это соревнование.

Речевая готовность также имеет свою степень значимости. Ребенок должен уметь общаться в диалоге, уметь задавать вопросы, отвечать на вопросы, иметь навык пересказа.

В результате всего вышеупомянутого может возникнуть вопрос: «Чем может помочь школьный психолог в подготовке ребенка?»

1. психолог может провести полную диагностику готовности ребенка к школе;
2. психолог может помочь развить все высшие психические функции (мышление, внимание, память, воображения) до уровня, необходимого для занятий в школе;
3. психолог может скорректировать речевую, мотивационную, коммуникативную и волевою сферы.
4. психолог может помочь минимизировать тревогу ребенка, неизбежно возникающую перед глобальными изменениями в жизни.

Возникает следующий вопрос: «Зачем все это нужно?».

Чем увереннее и спокойнее начнется для ребенка школьная жизнь, чем лучше ребенок сможет адаптироваться к школе, учителям и одноклассникам, тем больше шансов, что у ребенка не будет проблем ни в начальной школе, ни в последующем обучении. Бессмысленно говорить подростку, что необходимо учиться, если он с детства усвоит, что школа – это тяжелая повинность, не приносящая ни малейшего удовольствия.

Для того, чтобы дети получили полноценное образование, необходимо создать необходимые для этого условия. При этом необходимо принять во внимание, что школа – важнейшее звено в данном процессе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванов, П. И. Общая психология / П. И. Иванов. М. Е. Зуфарова. – Т. : Ўзбекистон файласуфлари умумий нашриёт, 2008. – 480 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.
3. Материалы III традиционной научно-практической конференции. – 2014.
4. Рудик, П. А. Психология / П. А. Рудик. – М. : Физкультура и спорт, 1958. – 504 с.

Материал поступил в редакцию 03.04.15.

THE PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR SCHOOL

D.M. Anvarova, Lecturer

Bukhara Engineering Technology Institute, Uzbekistan

***Abstract.** In this article, the peculiarities of psychological readiness of children for school. The peculiarities of school psychologist activity are considered in this article.*

***Keywords:** parent, child, ready, school, prepare, anxiety, knowledge, skills, mind, motivation, will, speech, diagnosis, improvement.*

УДК 72.01

ПРЕОБРАЗУЮЩИЙ МИР МУЗЕЯ

Е.С. Бакушкина, аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с пониманием современного музейного пространства и умением правильного взаимодействия с ним. Приводится цепочка музейных взаимосвязей и анализируется их изменение в современном мире.

Ключевые слова: пространство современного музея, преобразующий мир музея, архитектура современных музейных пространств.

Живописец, музыкант, танцор, любой деятель в процессе творческого акта создает произведение, наполненное состоянием момента и рожденное посредством мысли создателя. Творческий человек посредством создания произведения создает намерение. Он корректирует свои направленности, выполняя работу преобразования, творя картины, музыку, танец, жизнь. Мысль, воплотившаяся через делание посредством творческого процесса, формирует новый мир, способствующий приходу новых мыслей уже к людям, воспринимающим это произведение.

Пространство, в котором собираются вместе различные произведения искусства – есть мир Музея. Это особый мир, придя в который, человек, взаимодействуя с архитектурным пространством и экспонатами, каждый из которых в свою очередь является символом своего мира, выполняет работу преобразования. Таким образом, музей выступает в роли «живого ключа преобразования» и вопросы понимания того, каким должно быть его пространство и что необходимо современному посетителю для умения правильного взаимодействия с ним, являются важными и актуальными вопросами для современного общества.

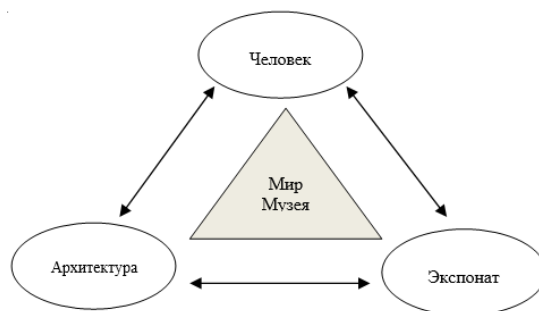


Рис. 1. Музейные взаимосвязи

Пространство музея

Сегодня, в связи с появлением новых возможностей получения и передачи информации, ее восприятия и осмысления, происходит изменение массового сознания и смена различных парадигм во многих сферах культурной и социальной жизни. Ранее человек приходил в музей, чаще всего, чтобы удовлетворить познавательный интерес. Ознакомившись с музейной коллекцией, получить новую информацию о мире. В связи с этим музейным предметом был экспонат, и архитектура здания была нацелена, в большей степени, на усиление визуальной фиксации связи архитектурного пространства музея и экспонируемой в нем коллекции. С появлением новых технологий и новыми возможностями получения информации, человеку все меньше становится интересным живое посещение музея только для приобретения знаний. Сегодня для посетителя важнее получить от посещения музейного мира определенный опыт, дающий ему новые переживания себя во взаимосвязи с окружающим миром. В связи с этим музейным предметом становится не музейный экспонат, а сам человек и изменения, происходящие в его внутреннем мире при взаимодействии с миром музея. А в цепочке взаимосвязей (рисунки 1): архитектура – человек, архитектура – музейный экспонат, человек – музейный экспонат, доминантной становится связь между человеком и архитектурой здания музея, которая должна способствовать формированию этого особого опыта посещения. Для этого при проектировании современных музейных пространств архитекторы все чаще применяют различные сценарные решения взаимодействия архитектурных и водных объектов. Используют средовой подход, в котором учитывают инвайроментальные принципы, рассматривающие человека, как элемента целостной природной системы.

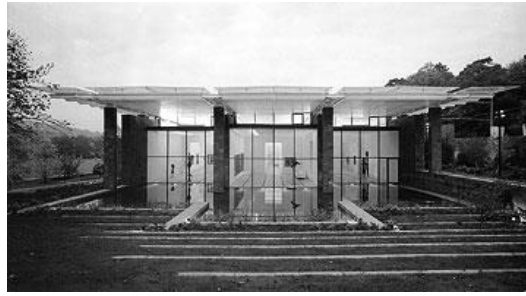


Рис. 2. Музей Фонда Бейлер, Базель, Швейцария, 1997

Приведем пример музея, в котором архитектор использует средовой подход и проектирует пространство преобразующее, создавая единение природы, архитектуры и искусства. Музей Фонда Бейлер (*Fondation Beyeler Museum*) (рисунок 2), построенный в 1997 году в Базеле, Швейцарии был создан для размещения обширной коллекции произведений искусств Эрнста Бейлера и Хильды Канз – крупнейших коллекционеров произведений современного искусства, которые они решили разделить с общественностью. Эрнст Бейлер был захвачен идеей объединить работы крупных художников последней сотни лет со скульптурами из Африки и Океании. Будучи очень впечатленным работой Ренцо Пьяно, который проектировал Центр Помпиду в Париже и музей Коллекции Менил в Хьюстоне, он доверил итальянскому архитектору без каких-либо конкурсов проектировать новый музей. Эрнст Бейлер и Ренцо Пьяно участвовали в обширном обмене идеями в течение всего процесса планирования и строительства музея. С самого начала было решено создать музейное пространство, которое бы создавало захватывающий синтез природы, дневного света и искусства, пространства, предназначенного как «дом для Кувшинок Моне» (рисунок 3, 4) [1].



Рис. 3. Музей Фонда Бейлер, южный фасад



Рис. 4. «Кувшинки» Э. Моне

Место для музея, предложенное муниципалитетом города Базель, как нельзя лучше подходило для реализации этой идеи. Здание располагается в старом живописном парке виллы 18-го века, на узком земельном участке, засаженном вековыми деревьями. Ренцо Пьяно предложил создать пространство музея, состоящее из трех секций, зависящих от ландшафта места. Четыре одинаковой длины параллельные стены, расположенные по длине, пересекаются. Организация плана здания напоминает конструкцию древнегреческих храмов. Четыре стены, расположенные вдоль периметра, имеют одинаковую длину и высоту, построены из железобетона и покрыты красным камнем порфира, добытым в Патагонии, по оттенку, напоминающему о камне, используемом для Базельского собора. Стены поперечного сечения здания более динамичные, имеют отличающиеся высоты, зависящие от естественного наклона ландшафта. С севера и юга галереи заканчиваются окнами от пола до потолка, которые помогают установить диалог между демонстрируемыми произведениями искусства и окружающим пейзажем. С южного фасада здания создан искусственный пруд, высота уровня воды которого совпадает с уровнем пола. Водную поверхность от здания музея отделяют лишь раздвижные стеклянные стены, создавая ощущение «жидкой» границы, между внутренним и внешним пространством (рисунок 5) [3].



Рис. 5. Музей Фонда Бейлер, Базель, Швейцария, 1997

Музей Фонда Бейлера – это мир природы и произведений искусств, связанных в единое целое ландшафтом места и архитектурой музея. Мир, предназначенный не удивлять и самоутверждаться посредством сложной архитектурной композиции, а, наоборот, через благородное спокойствие архитектуры дополнять и усиливать восприятие искусства. «Свежесть воздуха, зеркальность водной глади, виртуальная граница стекла, линии, организованные в спокойную гармонию пропорций. «Кувшинки» Моне, отражающиеся в стеклянной стене занавеса, который в свою очередь соединяется с живым прудом вне музея. Все это создает безмятежное состояние счастья и внутренней гармонии», – так описывают музей Фонда Бейлера люди, посетившие его [2].

Инструменты взаимодействия с музейным пространством

Инструменты правильного взаимодействия с миром музея – знания и практика. Знать точку формирования музея. Какая мысль его создала, какие экспонаты в нем находятся, какие направленности они имеют. Практика посещения – есть системная работа восприятия и взаимодействия с миром искусства. Нашему уху нужно услышать определенное количество мелодий, чтобы начать понимать, какая музыка нам больше нравится, с какой более резонирует песнь нашей души. Нам необходимо определенное количество раз проговорить новые слова иностранного языка, чтобы начать чувствовать язык и понимать речь. Нужно протанцевать определенное количество движений, чтобы начать чувствовать свое тело в танце. Все это системная работа, работа физического плана, которая преобразуется в работу духовную. Когда физический план наработан, происходит процесс перехода, человек забывает знания и начинает просто чувствовать. Пианисту нужно множество раз сыграть произведение, чтобы не думать о работе мышц пальцев, а стать живым передатчиком потока музыки. Так и с восприятием музейного пространства. Нужно быть открытым знаниям и системно накапливать умения чувствовать, слышать и взаимодействовать с произведениями – с другими мирами. И тогда взаимодействие с миром музея начнет преобразовывать мир человека и окружающую его действительность, он начнет понимать, чувствовать и воспринимать в первую очередь себя.

Таким образом, ответ на вопрос: «Что такое особый музейный мир, который должен создавать современный музей?» – это мир, преобразующий людей. Как в кинематографии, существуют фильмы различного жанра и направления, есть фильмы-комедии, поднимающие настроение, фильмы исторического жанра, дающие информацию об определенном периоде истории. А есть фильмы, посмотрев которые, человек меняется, они открывают ему какое-то новое понимание взаимосвязей мира и себя как части единой целостности. Мир современного музея – это тот же фильм, посмотрев который, посетитель преобразуется, взаимодействие с миром современного музея должно мотивировать человека на действие, на создание новых направленностей посредством новых мыслей и идей, пришедших к нему в процессе восприятия искусства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Fondation Beyeler. Official website. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fondationbeyeler.ch/en/museum/impressions> (дата обращения 09.04.2015).
2. Mariana Villas-Boas. Architecture Heals, 2013. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fromlextollexicon.wordpress.com/2013/07/05/architecture-heals/> (дата обращения 09.04.2015).
3. Renzo Piano Building Workshop. Official website. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rpbw.com/project/38/beyeler-foundation-museum/> (дата обращения 09.04.2015).

Материал поступил в редакцию 13.04.15.

REFORMATORY WORLD OF A MUSEUM

E.S. Bakushkina, Postgraduate Student
Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg), Russia

Abstract. *In this article, the issues of understanding and interaction with the modern museum space are considered. The chain of museum correlations is determined and their changes in the modern world are analyzed.*

Keywords: *modern museum space, reformatory world of museum, architecture of the modern museum spaces.*

УДК 159.956

КОЛЛЕКТИВНОЕ НАМЕРЕНИЕ И ЕГО ПРОЕКЦИЯ В МАТЕРИАЛЬНОМ МИРЕ

И.А. Бакушкина, заведующая лабораторией
Кузбасский государственный технический университет (Кемерово), Россия

Аннотация. В данной работе рассматриваются вопросы возникновения намерения и влияния экологического сознания коллектива на формирование направленностей в работе преобразования.

Ключевые слова: намерение, коллективное экологическое сознание, направленность, работа преобразования.

Введение

Энергетическая и информационная система человека является способом связи его со Вселенской энергией и окружающей средой. Человек как точка, из которой словно лучи выходят направленности для выполнения работы преобразования. Для корректировки направленностей формируются намерения, несущие в себе энергоинформационную нагрузку человека. Что есть намерение? Намерение можно рассматривать как цель, которую человек перед собой ставит; как мысль, желание. «Надо знать, что ты хочешь, иметь смелость, чтоб это прямо сказать, и иметь волю, чтоб это сделать» – сказал Жорж Клемансо.

Намерение помогает реализовать определенную потребность: возможно, мы стремимся обрести какие-то материальные блага, а может, нам не хватает теплоты в отношениях, любви или духовной самореализации.

Намерение – это мысль, помогающая удовлетворить ту или иную потребность. Когда потребность реализована, человек доволен. Всё логично.

Ставя намерение, человек запускает процесс работы преобразования, выходя из точки по выбранной направленности и принимая те события, людей, задачи, которые «приводит» с собой намерение. Выполняя работу преобразования знаний, энергии мы преобразуемся сами, возвращаясь в точку выхода направленности и возвращая переработанную и преобразованную энергию, знания и т.д.

Коллективное намерение и его проекция в материальном мире

В любом коллективе в процессе общения, обмена идеями и мнениями происходит сравнение и возникает объединение взглядов, одинаковых для данного коллектива, то есть возникает коллективное сознание в виде сознания большинства. Именно общность взглядов отличает коллективное сознание от общественного.

Общественное сознание – совокупность психологических свойств, присущих обществу, рассматриваемому как самостоятельная целостность, система, не сводимая к сумме составляющих его индивидов. Историческая реальность, отражаясь в умах людей, порождает общественные настроения, идеологии, социальные психологии, национальные характеры. Общественное сознание служит основой культурной деятельности и оказывает влияние на индивидуальную психологию каждого человека.

На начальной стадии развития коллективного экологического сознания оно характеризуется большой конкретикой, привязанностью к узким профессиональным интересам: чем выше развитие, тем большее значение приобретают абстрагированные элементы экологического сознания.

Работа, преобразования на так называемой «карте пути», представляет собой фрактал, берущий начало в точке и возвращающийся в нее же. Преобразование происходит непрерывно, при этом карта пути отражает все наши изменения, преобразования направленностей: интуиция формирует направленности. Направленность по мере необходимости корректируется намерением, в соответствии с которым Интуиция формирует знаковые системы для работы преобразования. Приходят люди, события (рисунок 1).

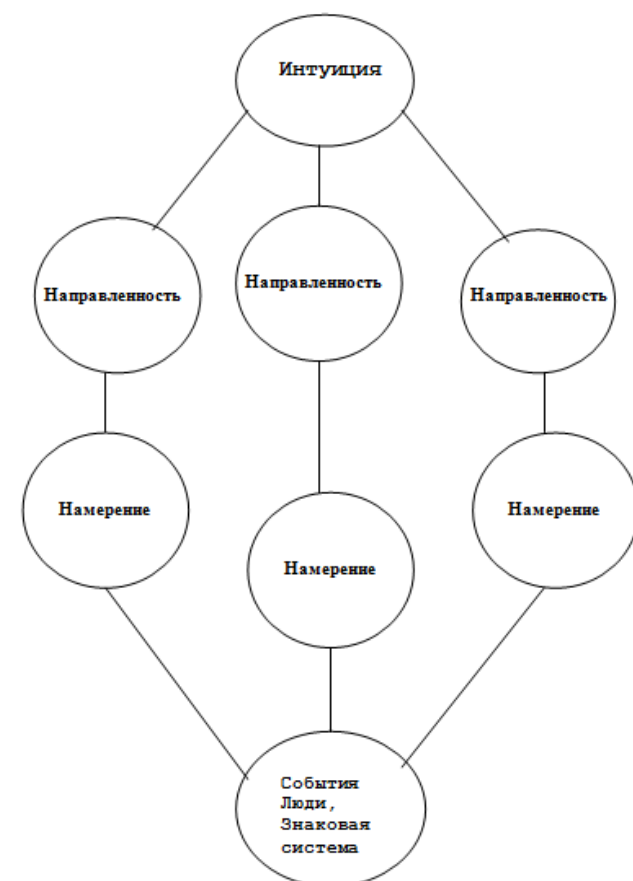


Рис. 1. Интуиция и намерение на карте пути

Намерение является действующей в нашем мире силой, которую можно представить в виде своеобразного вектора, имеющий определённую цель своего проявления, и энергию, способную и совершающую это действие на всех участвующих в этом намерении. Имея цель, намерение само по себе целью не является.

Намерение всегда возникает, как проявление необходимости, возникающей на каком-либо из планов бытия. Например, появляется необходимость создать новый самолёт. Идея новой машины, которая требует своего проявления, формирует через желания и мысли тех, кто имеет соответствующую власть, намерение, включающее в себя намерения многих людей, от конструкторов до сборщиков и испытателей. У каждого участника этой работы намерение своё, имеющее свой вектор направленности, но результатом общих действий является появление самолёта. При этом большую часть людей, участвующих в этом коллективном труде, интересуют свои личные намерения:

1. администрацию и ведущих специалистов – решение вопросов, связанных с получением необходимых средств и условий для успешной реализации задания;
2. конструкторов – создание новых технических решений;
3. рабочих – работа по специальности и связанные с этим возможности (повышение квалификации, и т.п.);
4. лётно-испытательную службу – новые перспективы, связанные с освоением новой техники; всех вместе интересует получение зарплаты и связанных с этим материальных благ.

Попутно, неразрывно с этим, происходят новые знакомства, появляются новые семьи, рождаются дети, строятся дома, приобретаются автомашины и совершаются поездки в отпуск и в командировки и многое другое.

В этом смысле намерение вообще является силой, создающей в материальном мире физические объекты и последовательности событий, которые являются промежуточными этапами деятельности человека, если говорить о намерении на человеческом плане бытия. Не существует ни одного изолированного от остального мира намерения, поскольку для его реализации всегда требуется соприкосновение с другими людьми, а это обязательно влияет на них, в чём-то изменяя весь мир в целом.

Намерение группы, или даже двух лиц, способно сделать больше для изменения коллективной реальности, чем намерение отдельного индивидуума. Вот почему так важно искать способы общения с единомышленниками, чтобы согласовать свое намерение и направить его, как лазерный луч, на коллективное сознание человечества. Когда коллектив людей направляет в мир свои мысли и намерения, они начинают тем самым творить общую реальность.

Заключение

Сегодня человечество уже осознало проблемы экологической опасности и предпринимает меры по воспитанию у человека и общества экологического сознания. Однако экологическое сознание является только частью сознания человека и общества. Поэтому понять значение качества собственной мыслительной энергии так важно для каждого. Во все века, а в третьем тысячелетии особенно, имеет большое значение чистота мыслей и помыслов.

Мы живем в то время, когда между действиями «подумал» и «свершилось» имеется очень короткий промежуток. По какому пути мы все вместе направим сознание планеты, тем путем и пойдем сами: либо к его расширению, ведущему к духовной эволюции Земли и далее к физическому и нравственному ее процветанию, либо к духовной деградации, которая неминуемо приведет к физическому самоуничтожению.

Работая в потоке направленности, мы создаем ситуации и, в соответствии с единым законом, заявляем намерение. Далее определяются инструменты намерения и приходят знания. Если правильно осмысливать эти знания, то начинает формироваться новое мышление согласно принятому знанию от внутреннего мира, который формирует внешний материальный мир.

Человек, поющий в хоре, прекрасно знает основное условие для слаженного пения коллектива – умение слушать поющего рядом, а не только самого себя. А основное условие для успешного существования коллектива – гармонизованность всех его членов по энергиям. По какому пути мы все вместе с помощью интуиции и коллективного намерения направим сознание планеты, тем путем и пойдем сами на благо сущего и нас самих.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горелов, А. А. Концепции современного естествознания: учебное пособие / А. А. Горелов. – М. : 0-Издат, 2009.
2. Киселев, Н. Н. Мировоззрение и экология / Н. Н. Киселев. – Киев: Наука, думка. – 1990.
3. Синельников, В. В. Сила намерения / В. В. Синельников. – Центрполиграф, 2015.
4. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990.
5. Юнг, К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного / К. Г. Юнг // Вопросы философии, 1988. – №1.

Материал поступил в редакцию 10.04.15.

COLLECTIVE INTENTION AND ITS PERSPECTIVE IN THE PHYSICAL WORLD

I.A. Bakushkina, Laboratory Head
Kuzbass State Technical University (Kemerovo), Russia

Abstract. *In this article, the issues of intention formation and community environmental conscience influence on the directions formation during transformation.*

Keywords: *intention, community environmental conscience, direction, transformation.*

UDC 159.923

MASCULINE AND FEMININE CHARISMATIC IMAGES: A VIEW THROUGH THE PRISM OF ARCHETYPES

N.V. Buravtsova¹, N.V. Dmitrieva²

¹ Candidate of Psychology Sciences, Professor, Associate Professor

² Doctor of Psychology, Professor of Pedagogy and Deviant Behavior Department

¹ Novosibirsk Humanitarian Institute, Novosibirsk State Pedagogical University

² St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, Russia

Abstract. *This article analyzes the personal charisma. Charisma acts as observable and measurable characteristic of the person, which includes a specific set of social and psychological qualities. The article discusses various theories of archetypes and typologies of charismatic images. This article describes the charismatic characters in the context of C.G. Jung theory of archetypes. Gender specific charismatic images are analyzed. The main characteristics of charismatic archetypal images are described.*

Keywords: *charisma, charismatic character, archetypal image, typology of charismatic images.*

It has been proved that people do not come into life being charismatic and having native grace for other people, and that charisma consists of a set of specific personal qualities and skills, which allow them to influence people around them to a certain extent, which they think to be necessary. One of the reasons why charisma is sometimes considered to be a native quality is that like many other social skills charismatic behavior shows itself at a quite early stage of person's life time. And in fact, people sometimes don't realize that they study and learn this behavior but simply try behaving in a certain way watching the results and improving them.

At the same time, specialists in this sphere agree that, on one hand, charisma is a certain social-psychological phenomenon. On the other hand, it possesses some aura of mystique, predetermined gift from Heaven. Earlier we attempted to analyze different theoretical concepts, which give characteristics to this phenomenon. As a result, there were given detailed concepts within Classical and Neo-classical Psychoanalysis, a behavioral school / direction and Transaction Analysis [3]. We consider it interesting to analyze some specific features of personal charisma through the prism of C.G. Yung Theory of Archetypes within the frames of this article, taking into account the presence of expressed / marked gender specific character [8, 9].

Having used the idea of C.G. Yung's archetypes, Y. Schtairer has offered a typology of male archetype images and analyzed such charismatic types as "Father", "Hero", "Rescuer" and "Tsar".

According to Y. Schtairer, archetypal image of "Father" (so-called pater-like charisma) is associated with "father-benefactor" or "despot father-master". In compliance with predominant patriarchal ideas in the society, Father stands for prototype of a creator and a powerful lord. He is imagined as thoughtful, strong, knowledgeable, powerful and reliable. Being "a benefactor" he can treat people around in a gracious and patronizing way, forgiving mistakes and sins, but he can also treat them in a strict and demanding way showing his power and punishing disobeyed ones. The qualities of a leader – "father" are as follows, care and sympathy, ability to organize things and control them, strictness and domination.

The quality of relations between father and his circle, as the author stresses, is noted for special ambiguity as you can talk about father role only in that case when there are "children" around who obey. Therefore, such feelings as gratefulness, love and trust as well as hatred, fear and indignation are peculiar to this type of relations [6, p. 103].

Archetypal image of Hero (heroic charisma) can be met in the mythology of different cultures and is thought to be the most popular in the world. He is the "youth opposite" of an aged father and personifies those features, which "a father" used to have, such as bravery, courage, immovability. Here are some qualities of a person who has a heroic charisma. They are mediocrity, and independence, belief in his own strengths and devotion to work, domination and firmness.

An invincible hero "goes his own way beating enemies and winning admiration and thankfulness of people around and ends up obtaining immortality. He is independent and he carries out a common dream of power and freedom. He is all-sufficient, mighty, strong and grandiose".

Image of Savior (a mission charisma) introduces a type of a pioneer, a reformer, a magician who transforms every being into a better one. He teaches people the right way and gets them on his side as lay brothers, at the same time he can break their will and wish by power if he thinks it to be necessary. The focus of his authority is for everybody to be under his charisma of "radiant personality" as an act of free will. Therefore, his personality cannot be estimated by ordinary scale of measures. The qualities of a personality who has got this type of charisma are as follows, inspiration, belief in his strength, devotion to work and an idea, extraversion and being aimed to an effect. Due to Y. Schtairer, the interpretation of the moment of "rescue" is expressed through the concept of "foresight", "mission" or "transformation" and serves as a sketch of a future world-order which everybody should long for, as an example of decision-making

strategy for overcoming of crises arisen [6, p. 105].

Archetypal Image of Tsar (Imposing Charisma). The author of this concept decrypts this part as the main character of many fairytales in European countries. Crowning is a final act of hero's coming-to-be, whose noble origin is of a little matter, but the fact of this ceremony shows the highest role of a human being who can get up to a royal greatness by using his talents to the highest extent. C.G. Yung, the founder of archetypes concept, sees in this figure of tsar-father an archetypal form that symbolized wisdom of collective sub-consciousness, admitting in this figure a prototype of higher sense and wisdom.

Metaphorical figure of tsar is associated with an initial social form of control (administration) in the context of greatness, calmness standing against different forms of social dramatizing policy.

The image of Tsar stands for a great charisma and shows itself no matter what authenticity and special exclusiveness.

When analyzing archetypal images it is not possible to avoid paying attention to the fact that in works of majority of researches, there are depicted male images, and there are practically no works devoted to analysis of female archetypal images. A short analysis of female images can be only found in a work by G. Morgan and they are "big mother", "daughter", "Joanne D'Arcy" [10].

We have an idea that it is possible to add some more to the classification mentioned above. In our opinion, we can also refer such images as "Great Mother", "She-Warrior" and "Governess" to this classification.

Archetype of Great Mother is described in different culture and literature sources as a prototype of a progenitress, a founder of a family.

She is an initial source of every being, initial fullness which contains all principals and unites all elements. She is the Tsarina of Heaven, the Mother of Gods opening the way, the Keeper of keys of prolificacy and the gates birth, of death and resurrection [5].

This archetype is characterized as wise with strong authority, which is based on sensible and worthwhile actions, care and sympathy, ability to forgive mistakes and negligence, ability to sacrifice in the name of continuation and development of her family. In this context Great Mother appears as an initial mystery that rules from the darkness, and being wise she causes transformation of a human being, starting from the very lower level up to the highest one [5]. The culminating point of the development of this image is the image of the Virgin Mary able to initiate and resurrect the ruined. The Virgin Mary has the highest absoluteness, which is unconditional care and love, acceptance and endless patience.

A destructive part of the Image of Great Mother is associated with an egoistic motherly love, infantilism and neglecting her own self. Due to S. Birkhäuser-Oeri, Great Mother is a Goddess of uncontrollable, ecstatic and catching passions. This expressing tendency in showing passion is especially noticeable in a modern world. Besides, Great Mother is the Goddess that acts in the darkness and does not want to be in a sight like Saosis, an Egyptian Goddess or Cali Durga, an Indian Goddess who is called unattainable. She especially frightens with her terrible mission to be a bloodthirsty Goddess of war and her sinister role of bringing death [7].

Witch – a dark side of Great Mother. C.G. Yung calls this side mysterious, hidden, gobbling-up, poisoning and inevitable as faith itself, an abyss in the world of the dead [8]. We pay attention to the fact that Witch is concentrated on studying the mysteries of nature and creation of new senses and images of the ones that already exist in the world. She is a deep understanding element and smart combining process of the being [1].

An archetypal image of Anchoress comes into sort of touch with images of Great Mother and Witch. Anchoress is a self-sufficient woman, a keeper of mysteries and she obtains a resource of self-survival. She is wise, strong and hard to approach. As a rule, she is always eager to help those whose actions are not directed to destruction [4]. But in comparison with the image of Great Mother, the image of Anchoress is not always connected with motherhood. For example, vestalki (news bringing) are priestesses of Vesta Goddess (Vesta is a Goddess – Anchoress, who patronizes the home-fire, spirit searches and sacred female sacraments). They are young girls who have given a pledge of virginity.

The archetype of She-Warrior is introduced in some myths and fairy-tales of European cultures. They are Brungilda in Scandinavian epic literature, a Russian character of Vasilisa Mikulishna, who cut her hair short and pretended to be a man-warrior to save her husband from captivity. But the most famous and ancient examples of this image are the characters of Athena Pallas and Amazons. The main characteristics of She-Warrior are as follows, technological effectiveness and efficiency. The aims of this image are to achieve a definite goal, to keep, create and support an inner order, to work out physical and moral health. The ways of achieving it are expansion, aggression, completion and conquest, coherence and rationality in actions [1].

It is worth mentioning that, in comparison with He-Warrior, She-Warrior is capable of fulfilling monotonous everyday work for quite long time constantly and in a habitual way overwhelming the resistance of reality. It is interesting to mention that the image of She-Warrior has a bright and intrigue type of sexuality. The fact of carrying a gun stresses a potential danger and an aggressive uncontrollability of She-Warrior. It creates an element that brings along a feeling of risk and a pleasure of duel.

A destructive part of the image of She-Warrior is that it is the image of feminist who takes revenge for slavery and humiliation or desecrated honor and smashes everything on her way searching for her enemy or "potential opponents".

The archetypal image of Governess (Tsarina or Queen) is specified in different culture and literature sources

as a result of growing-up process, of experience, achievement and winning (Catherine the Great), and in some case as a result of understanding of inevitable course of events (the empresses Maria Fyodorovna Romanova, Maria-Terezia Gabsburg). The role of Governess is to create comfort and care, show mercy and participate in faith of her folk, spiritualize space created and bring up aspiration for noble aims and high intentions in people around.

Governess is always imposing and noble. She has a special feeling of self-dignity. She is wise and has deep knowledge of social and spiritual laws, which gives her incredible female power.

A special feeling of self-dignity of a woman – Queen, as T.B. Vasilets writes about, is one of her main guard-sign, which is capable of clearing wrong thoughts of people around, of escaping unnecessary contacts, of opening the doors shut, spreading a carpet under one's feet, attracting flows of wealth in her life and into life of her family and neighborhood. Having such qualities as mentioned above, she is able to do great things, serving not only for her own good but for the good of dearest and nearest. A true archetypical Queen spreads wealth, generosity and exquisite beauty around. One would like to bathe in this atmosphere, soak in it and get full of this energy of wealth [2].

The image of Governess represents the integrity of Great Mother's wisdom and constructive efficiency of She-Warrior. A Woman-Governess is able to discover hidden talents and inner resources in all people she communicates with. A destructive side of Governess is shown in her being too cold and masterful, in tendency for pressure and overusing power and influencing (Snow Queen) that sometimes can be combined with revengefulness, willfulness, lack of responsibility and unwarranted pretentiousness.

In the row of archetypical images there are also such images as Savior, Wife, Muse (Inspirer), Girl-friend (Hetaera, Geisha) but, in our opinion, the charisma of each can be seen to a certain extent in the main ones which were described above.

Thus, this work of research gives an essential wide classification of archetypical images, which describe a personal charisma and can be used as a basis for deeper and more profound analysis of demonstration of gender specificity of personal charisma.

REFERENCES

1. Буравцова, Н. В. Мужские и женские харизматические образы: взгляд сквозь призму архетипов / Н. В. Буравцова, Н. В. Дмитриева // СМАЛЬТА, 2014. – № 1. – С. 30–33.
2. Василец, Т. Б. Мужчина и женщина – тайна сакрального брака / Т. Б. Василец. – М. : Речь, 2010. – 496 с.
3. Дмитриева, Н. В. Психологические концепции харизматической личности / Н. В. Дмитриева, Н. В. Буравцова // Мир науки, культуры, образования, 2013. – № 4 (41). – С. 137–141.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Тайный шифр женских сказок / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2006. – 272 с.
5. Тресиддер, Дж. Словарь символов / Дж. Тресиддер. – М. : Фаир-пресс, 1999. – 448 с.
6. Штайрер, Й. Харизма руководителя и управленческие архетипы / Й. Штайрер // Проблемы теории и практики управления. – 2001. – № 4. – С. 103–105.
7. Birkhäuser-Oeri, S. The Mother: Archetypal Image in Fairy Tales / S. Birkhäuser-Oeri // Jungian Psychology, № 34, 1988.
8. Jung, C. G. Man and his Symbols / C. G. Jung. – NY : Dell, 1968.
9. Jung, C. G. Psychological aspects of the mother archetype. 2. The mother archetype / C. G. Jung. // In: Jung C.G. Collected Works of C.G. Jung, Vol. 9. Princeton University Press, 1968. – 451 p.
10. Morgan, G. Image of organization / G. Morgan. – Beverly Hills, 1986.

Материал поступил в редакцию 07.04.15.

МУЖСКИЕ И ЖЕНСКИЕ ХАРИЗМАТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ АРХЕТИПОВ

Н.В. Буравцова¹, Н.В. Дмитриева²

¹ кандидат психологических наук, профессор кафедры практической психологии,
доцент кафедры психологии личности и специальной психологии,

² доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии девиантного поведения

¹ Новосибирский гуманитарный институт, Новосибирский государственный педагогический университет

² Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Россия

***Аннотация.** Данная статья посвящена анализу личностной харизматичности. Харизма выступает как наблюдаемая и измеряемая характеристика личности, включающая в себя определенный набор социально-психологических качеств. В статье рассматриваются различные теории архетипов и типологии харизматических образов. Описаны харизматические образы в контексте теории архетипов К.Г. Юнга. Проанализирована гендерная специфика харизматических образов. Описаны характеристики основных архетипических харизматических образов.*

***Ключевые слова:** харизма, харизматическая личность, архетипический образ, типология харизматических образов.*

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ПЕДВУЗАХ

С.Х. Джалилова, кандидат психологических наук

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, Узбекистан

Аннотация. В данной статье анализируется проблема выделения профессионально важных качеств педагогической деятельности и особенности её формирования в процессе подготовки кадров в педагогических вузах. Проведён детальный обзор литературы посвящённой этой проблеме и возможные пути её решения.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, компетенция, профессия, учитель.

Психолого-педагогическая литература имеет немало сведений о личности учителя. Вместе с тем, каждый исследователь подходит к проблеме и раскрывает ее исходя из задач и цели собственного исследования. При этом немаловажная роль принадлежит возможностям, которые представляет ему наука, включая научно-исследовательский инструментарий.

Однако, несмотря на различие цели и задач, решаемых учеными, большинство из них придерживаются личностно-деятельностного подхода, твердо закрепившегося среди представителей материалистической психологии.

Действительно, деятельность формирует определенные свойства личности как профессионально значимые. Вместе с тем свойства личности, свою очередь, оказывают влияние на деятельность. Это две неразрывно связанные категории психологической науки.

Мы вкладываем в понятие деятельность (несмотря на то, что речь идет о формировании профессионально значимых свойств) более широкий смысл. Речь идет о том (если взять учителя или студента педвуза), что каждый человек живет не только миром общества, класса, профессии, но и миром этноса, семьи и т.д.

Таким образом, полагаем, что ошибка методологических позиций большинства исследований личности и деятельности учителя, проведенных в педагогике и психологии, заключается в том, что не учитывалась конкретная социокультурная среда, где живет и работает учитель. В этой связи представляется наиболее приемлемой концепция диспозиционной регуляции социального поведения личности В.А. Ядова, так как она основывается на взаимодействии потребностей (установочных образований, ценностных ориентаций) и условий деятельности.

Диспозиция понимается как расположенность субъекта к оценке и определенному способу поведения. Ядов В.А. в таком понимании диспозиции опирается на классические работы по психологии установки Узнадзе Д.Н., а также положение, выдвинутое Леонтьевым А.Н. [1] о том, что только определенная потребность может объяснить направленность деятельности субъекта.

Мы склоняемся к тому, чтобы потребности и ценностные ориентации человека необходимо объяснять влиянием как специфики его деятельности, так и как конкретной социокультурной среды, формирующей систему поступков человека. Поэтому при изучении профессионально-значимых свойств и ценностных ориентаций студентов педвуза должен учитываться фактор этнокультуры народа.

Согласно концепции Ядова В.А., взаимодействие потребностей и условий деятельности в личностной структуре образуют следующие уровни диспозиций: элементарные фиксированные установки (простейшие поведенческие акты); социальные фиксированные установки (поступки); общая направленность интересов личности (поведение); системы ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения (жизнедеятельность в целом).

Надо отметить, что в указанном методологическом «ключе» личность учителя изучалось крайне редко. В Узбекистане, например, можно выделить лишь исследования Гайнутдинова Р.З., Каплановой М., Джаббарова А.М. [1].

Как уже указывалось выше, данная проблема всегда актуальна. Постоянно изменяющейся социальный заказ школе – одна из причин ее актуализации. Также актуальным является вопрос о том, какие профессионально значимые качества учителя признавались наиболее ценными в представлениях узбекского этноса. В первую очередь это заставляет нас обратиться к некоторым этнопсихологическим и этнокультурным особенностям узбекского народа. К числу этнокультурных особенностей относят традиции, нравы, обычаи, ритуалы, обряды, вкусы узбекского народа, мировоззрение которого формировалось под влиянием главным образом ислама. Поэтому его влияние на мировоззрение и жизнедеятельность народа нельзя отрицать.

По нашему глубокому убеждению, религия – это часть культуры народа. В этом контексте ее и надо изучать. У студентов необходимо формировать уважение к различным верованиям и убеждениям людей. Будущих учителей надо воспитывать в духе выдержанности и ни в коем случае не проявлять отрицательные эмоции по отношению к верующим, что чревато весьма опасными последствиями для общества.

У узбекского народа самобытность характера формировалась под влиянием определенной социокуль-

турной среды. Исторический образ жизни и социокультурная среда как фактор формирования психики признан во многих исследованиях. Самобытность узбекского народа, социокультурная среда способствовали формированию у него ряда отличительных этнопсихологических черт:

- Глубокое уважение и почитание своего рода, старейших и старших родственников, равно как и вообще уважительное отношение ко всем окружающим старшим;
- Трудлюбие, патриотизм, гуманность, гостеприимство, культ чистоты и санитарного состояния жилища, особенно двора;
- Почитание родителей, образованных людей, уважение инвалидов и больных людей;
- Не многословие и послушание младших перед старшими;
- Степенность, обдуманность решений и действий;
- Многодетность узбекских семей как следствие традиционной любви к детям;
- Терпеливость, выдержка, самообладание, реалистичность;
- Любовь и бережное отношение к духовным ценностям и в целом к истории и культуре нации;
- Чувство глубокого личного достоинства и др.

В традиции узбекского народа в воспитании детей, опираясь на общину (махалля), и основную ответственность за воспитание детей по традиции берет на себя семья. Вместе с тем издревле учитель (домла) был весьма почитаем, уважаем и авторитетен, так как он впитывал в себя самые лучшие черты человека как представителя этнической культуры. Во многих произведениях, в литературе и устном народном творчестве воспевается учитель.

Из вышеизложенных публикаций, а также учитывая работы Аль-Фароби, Аль-Хорезми, Д. Девани, Ибн Сина, Улугбека, А. Навои и других Великих мыслителей и просветителей Центральной Азии можно выделить некоторые качества, причисляемые к профессионально значимым качествам учителя, которые актуальны и для современной школы: любовь к детям; уважительное отношение к окружающим; выдержка; самообладание; терпеливость; настойчивость; образованность; умеренность; щедрость; образованность; умеренность; щедрость; благородство и др.

Комаров П., анализируя ризоля к наставлению обучающему (учителю) обнаруживает 14 нравственных качеств, которыми он должен обладать [1]. Среди них чистота и благонравность мысли, богопочтение, человечность, помощь и дружественное расположение, знание наук, умение применять разные методы при обучении и др. Нетрудно сделать вывод о том, что значительное место в личности учителя занимают его нравственные качества. На наш взгляд, учитель именно по этой причине был авторитетен во все времена.

Для совершенствования национальной школы необходимо учитывать лучшие традиции этноса в области образования. Учителю желательно хорошо знать этнокультуру и этнопсихологические особенности своего народа; формировать в себе те качества, которые способствуют эффективной работе по воспроизводству культуры этноса. К числу таких можно отнести качества – выдержка и самообладание; уважение верований и убеждений людей; терпеливость и др.

Надо признать, что все качества учителя, которые были проанализированы выше, в жизни преломляются через призму «этнического видения».

Таким образом, эталоны культуры и этнические стереотипы, как уже подчеркивалось, являются своеобразной призмой, через которую создается профессиональный имидж учителя. Даже такие качества учителя как специальные знания должны оцениваться через его способность и умение учитывать специфический традиционный тип и форму мышления узбекского народа, т.е. то, что мы называем профессионально значимыми свойствами учителя (социотипические особенности), в итоге оценивается в рамках общепринятых стандартов культуры этноса. Речь идет, скорее всего о социотипических адаптивных свойствах личности.

В жизни узбекского народа учитель всегда занимал и занимает авторитетное положение. Он во все времена был уважаемым и почитаемым. Это определило то, что во многих источниках (ризоля), где обнаруживаются требования к учителю в прошлом акцентируются нравственные качества и образованность в целом.

Профессионально значимые свойства личности учителя, наряду со специальными знаниями, умениями и навыками (профессиональная компетентность) составляют основу модели «идеального учителя», на которую ориентируются студенты педагогического вуза в процессе личностной профессионализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джалилова, С. Х. Психологические особенности личностной профессионализации студентов педвуза. Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пс. наук / С. Х. Джалилова. – Т., 1994.
2. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. Санкт-Петербург, 2002.
3. Закиров, А. А. Особенности сотрудничества преподавателя и обучающихся и учебной деятельности / А. А. Закиров. – Т., 2002.
4. Закон об образовании Республики Узбекистан. – Т., 1997.
5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М., 2002.
6. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург, 1999.

Материал поступил в редакцию 22.04.15.

**THE ISSUE OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES
IN PEDAGOGICAL ACTIVITY AND ITS FORMATION WHILE TRAINING
IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION**

S.H. Dzhaliyeva, Candidate of Psychological Sciences
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Uzbekistan

***Abstract.** In this article the problem of separation of professionally important qualities of pedagogical activities and features of its formation in the training of personnel in pedagogical higher institutions is analyzed. The detail review of literature devoted to this problem and possible ways of its decision is carried out.*

***Keywords:** pedagogical activities, competence, profession, teacher.*

УДК 796.011.3

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К ДЕЙСТВИЯМ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

В.А. Исламов¹, В.И. Елескин²

¹ кандидат педагогических наук, мастер спорта по армейскому рукопашному бою, судья Всероссийской категории, Заслуженный тренер России, докторант кафедры Военно-специальной подготовки и выживания Военного института (физической культуры),
² старший преподаватель кафедры Военно-специальной подготовки и выживания Военного института (физической культуры)
Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова (Санкт-Петербург), Россия

***Аннотация.** В статье рассмотрены положительные влияния предложенных средств физической подготовки, которые в значительной степени повышают уровень психоэмоциональной устойчивости военнослужащих к действиям в экстремальных условиях. Выявлены факторы и противоречия психологической подготовки, которые являются важнейшей составной частью физической подготовки военнослужащих в современной обстановке. Это система целенаправленных воздействий, имеющая целью формирование и закрепление у воинов психологической готовности и устойчивости, преимущественно на основе самосовершенствования личностных и развития профессионально важных качеств, приобретения опыта успешных действий в моделируемых экстремальных условиях боевой обстановки. Психофизиологический анализ последствий воздействия физических упражнений на организм военнослужащих свидетельствует о важной роли физической подготовки в повышении профессиональной работоспособности военнослужащих, и оказывают позитивное влияние на различные показатели умственной, психической и физической работоспособности военнослужащего. На занятиях по физической подготовке формируется готовность военнослужащих к перенесению экстремальных физических и психических нагрузок в период подготовки и ведения боевых действий (или выполнения специальных операций), повышается устойчивость обучающихся к воздействию неблагоприятных факторов военно-профессиональной (служебно-профессиональной) деятельности и окружающей среды. Наиболее важными задачами в психологической подготовке военнослужащих в ходе боевой учебы являются формирование готовности к преодолению опасностей и трудностей боевой обстановки, выработка способности выдерживать большие морально-психологические нагрузки, напряженность и лишения, которые могут возникнуть при ведении боевых действий. Хорошая физическая и психологическая подготовка военнослужащего, наличие необходимых знаний, навыков и умений действовать в экстремальных условиях позволяют преодолеть негативное влияние факторов риска, обеспечат успех выживания в различных условиях.*

***Ключевые слова:** военнослужащие, экстремальная ситуация, экстремальные условия, психологическая подготовка, физическая подготовка.*

В современных условиях значение такого фактора, как психологическая способность к действиям военнослужащего в самых различных экстремальных условиях, значительно возросло.

Психическая и физическая подготовка военнослужащих к действиям в экстремальных условиях различных климатогеографических зон, в том числе и в условиях автономного существования, в отрыве от своего воинского подразделения – важная задача, решение которой значительно повысит боеготовность Вооруженных Сил, их жизнеспособность и выполнение возложенных на них задач в любых условиях деятельности.

Все упражнения, все тренировки должны работать на одну цель: убедить, что ты сильнее собственного страха. Возможности человека беспредельны, если он победит страх [2].

К психофизиологической саморегуляции относятся методы, в основе которых применяется воздействие на организм с помощью слов и соответствующих мысленных образов. В момент психического возбуждения наши скелетные мышцы непроизвольно напрягаются. Вот почему спортсмены, склонные к так называемой стартовой лихорадке (к «мандражу»), становятся чрезмерно «зажатыми» и теряют способность к точному выполнению нужных действий. И наоборот – когда мозг спокоен, мышцы тоже непроизвольно расслабляются. Но не только психические процессы определяют состояние скелетных мышц. Мышцы, в свою очередь тоже влияют на психическое состояние. Дело в том, что от мышц постоянно идут в мозг биотоки, информирующие о том, что происходит на периферии тела. Когда мы производим какие-либо активные физические действия, например, во время зарядки или разминки, поток импульсов от мышц в мозг увеличивается, и он тоже начинает активизироваться – именно в этом заключается секрет того, что после посильных для нас физических нагрузок наше психическое самочувствие всегда улучшается, мы чувствуем себя бодрее и сильнее. И наоборот – если мышцы выключить из активности (а сделать это нетрудно), поступление биотоков от них уменьшается, и мозг тоже

начинает снижать свою активность, то есть успокаивается [4, 5].

Психологическая подготовка военнослужащих к действиям в экстремальных ситуациях представляет собой многоэтапное комплексное обучение, которое осуществляется в тесной взаимосвязи с физической подготовкой, а также включает в себя овладение военнослужащими необходимыми навыками средствами и методами физической подготовки [1].

Физическая подготовка, на наш взгляд, должна формировать и повышать психоэмоциональную устойчивость и готовность военнослужащих к действиям в экстремальных условиях [3], а именно:

1. Занятия по ориентированию способствуют повышению физической работоспособности, улучшают функциональное состояние, развивают познавательные способности личности и прежде всего, мышление, наглядно-образную память. Это способствует принимать оптимальное решение в условиях острой спортивной борьбы, в условиях утомления и стресса, развивать умения принимать наиболее оптимальные решения самостоятельно, за сжатый промежуток времени, что имеет большое значение для формирования психоэмоциональной устойчивости военнослужащих к действиям в экстремальных условиях.

2. На занятиях по преодолению препятствий военнослужащие овладевают навыками преодоления естественных и искусственных препятствий различными способами, что значительно повысит психоэмоциональную устойчивость и готовность к действиям в экстремальных условиях [2].

3. На занятиях по военно-прикладному плаванию и легководолазной подготовке военнослужащие овладевают навыками в форсировании водных преград (важно для уменьшения гибели личного состава в боевых условиях), действиям при попадании военнослужащих в воду после гибели морских и воздушных судов. Способность военнослужащих вести боевые действия на воде и оказывать помощь в спасении, а также вести дальнейшие боевые действия после длительного пребывания в воде, в значительной степени повысит психологическую готовность к действиям в экстремальных условиях.

4. На занятиях по ускоренному передвижению и легкой атлетике военнослужащие овладевают навыками в совершении марш-броска с оружием, горного бега, ускоренного передвижения в составе подразделения, длительного пешего марша в полной выкладке, скоростного передвижения на короткие дистанции, длительного непрерывного бега до 20 и более километров, бега по пересечённой местности в сочетании с преодолением естественных и искусственных препятствий, что в значительной степени повысит уровень психологической готовности к действиям в экстремальных условиях [2].

5. На занятиях по горной подготовке военнослужащие овладевают навыками преодоления горных препятствий (подъемов, спусков на различных рельефах местности), что имеет как прямой, так и опосредованный перенос приобретенных навыков в экстремальных условиях.

6. На занятиях по рукопашному бою военнослужащие овладевают навыками спортивной борьбы, бокса, применения в рукопашном бою подручных средств, метания ножей и подручных средств, ведения рукопашного боя и тактики действий в рукопашной схватке в полевых и нестандартных условиях, это значительно повысит психоэмоциональную устойчивость и готовность к действиям в экстремальных условиях [2].

7. На занятиях по лыжной подготовке военнослужащие овладевают всеми способами передвижения на лыжах (спортивного и армейского образца), техникой лыжных ходов, спусков, поворотов, торможений, совершения лыжных и комбинированных маршей с оружием и в полной выкладке в составе подразделения, длительного передвижения на лыжах до 20 и более километров (в том числе в тёмное время суток), выполнения боевых приёмов с лыжами и на лыжах, передвижения, на лыжах (снегоступах) по сильно пересечённой (в том числе горной) местности (по различным типам снежного покрова) в сочетании с преодолением естественных и искусственных препятствий, ориентирования на лыжах, ведения прицельного огня из стрелкового оружия после совершения лыжных маршей (переходов), на открытой местности в холодное время года. Это имеет большое значение для формирования психоэмоциональной устойчивости военнослужащих к действиям в экстремальных условиях [2].

Вывод. Психологическая подготовка является важнейшей составной частью физической подготовки военнослужащих в современной обстановке.

На занятиях по физической подготовке формируется готовность военнослужащих к перенесению экстремальных физических и психических нагрузок в период подготовки и ведения боевых действий (или выполнения специальных операций), повышается устойчивость обучающихся к воздействию неблагоприятных факторов военно-профессиональной (служебно-профессиональной) деятельности и окружающей среды [1, 2].

Хорошая физическая и психологическая подготовка военнослужащего, наличие необходимых знаний, навыков и умений к действиям в экстремальных условиях позволит преодолеть негативное влияние факторов риска, обеспечит успех выживания в различных условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Исламов, В. А. Дисс...канд. пед. наук на специальную тему / В. А. Исламов. – СПб. : ВИФК, 2011. – 159 с.
2. Исламов, В. А. Теоретико-методологические и правовые основы профессиональной и физической подготовки военнослужащих ВДВ к выживанию в условиях локальных конфликтов: монография / В. А. Исламов, М. А. Кувшинков. – Рязань : РВВДКУ, 2015. – 188 с.
3. Исламов, В. А. Физическая подготовка важнейший фактор поддержания боеготовности подразделений к выживанию в экстремальных условиях: монография / В. А. Исламов, А. С. Кайсин. – Омск : ОДУ, 2015. – 90 с.

4. Обвинцева А. А. Основы выживания: Ч.1.: Учебник / А. А. Обвинцева, В. А. Исламов, Г. Г. Дмитриев и др. – СПб. : ВИФК, 2015. – 206 с.

5. Обвинцева А. А. Основы выживания: Ч.2.: Учебник / А. А. Обвинцева, В. А. Исламов, Г. Г. Дмитриев и др. – СПб. : ВИФК, 2015. – 233 с.

Материал поступил в редакцию 14.04.15.

MILITARY PSYCHOEMOTIONAL STABILITY FORMATION FOR EXTREME CONDITIONS AT THE PHYSICAL EDUCATION LESSONS

V.A. Islamov¹, V.I. Eleskin²

¹ Candidate of Education, Master of Sports of Military Close Fight, Judge of All-Russian Rank, Honored Coach of Russia, Candidate for a Doctor's Degree of Military Special Training and Survival Department of Military Institute (of Physical Education),

² Senior Professor of Military Special Training and Survival Department of Military Institute (of Physical Education) Kirov Military Medical Academy (St. Petersburg), Russia

Abstract. *This article considers the influence of suggested means of physical education, which promote stable psychoemotional state of the military in extreme conditions. The mental conditioning factors and contradictions are described. They are the main part of military physical education in the current situation. It is a system of deliberate actions, aimed at military psychological readiness and stability formation, based on development of personal and professional behavior, gaining experience of combat proficiency in the simulated extreme conditions of battle. Psychophysiological analysis of physical exercises influence on military has shown that it increases military job performance and improves various mental, psychological and physical performance indicators. At the physical education lessons, the readiness of military for extreme physical and psychological load during the preparation and warfighting (or special operations) is formed; trainee insensitivity to the influence of military activity and environment is increased as well. The most important tasks of military mental conditioning during the combat training are formation of readiness for dangers and difficulties of combat situation and formation of tolerance for mental load and losses that may occur in combat situation. Physical and mental well-being of military, knowledge and skills necessary in the extreme conditions allow overcoming the negative impact of risk factors and guaranteeing survival in various conditions.*

Keywords: *military, extreme satiation, extreme conditions, psychological training, physical training.*

УДК 159.9 618

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФРУСТРАЦИИ И ТИПА ОТНОШЕНИЯ К БЕРЕМЕННОСТИ У ЖЕНЩИН РЕПРОДУКТИВНОГО ВОЗРАСТА

Е.А. Кедярова¹, М.Ю. Уварова²

¹ кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогической и возрастной психологии,

² кандидат психологических наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Иркутский государственный университет», Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается взаимосвязь фрустрации и типа отношения к беременности у женщин репродуктивного возраста. Показано, что девушки с депрессивным и тревожным типом отношения к беременности во фрустрирующей ситуации проявляют интрапунитивную реакцию, тогда как, девушки с оптимальным типом отношения к беременности проявляют импунитивную реакцию на фрустрирующие обстоятельства.*

***Ключевые слова:** фрустрация, типы отношения к беременности, женщины репродуктивного возраста.*

В настоящее время проблема изучения психических состояний в период беременности, их диагностика и коррекция являются областью исследования многих психологических дисциплин: общей, возрастной, педагогической, социальной психологии и психофизиологии. При этом необходимо подчеркнуть, что более детально эта проблематика исследована с психофизиологической точки зрения, по всем остальным отраслям психологической науки имеются лишь отдельные теоретические разработки и практические рекомендации по адаптации и коррекции психического состояния женщины в период беременности.

Всеми без исключения отмечается, что во время беременности у женщины возникает особое психологическое состояние сосредоточенности на своем внутреннем мире и на будущем ребенке, которое в значительной степени отражается на ее самочувствии и психоэмоциональном фоне. У беременной женщины изменяются ощущения, чувства и настроения, что отмечают как отечественные (Ж.В. Цареградская, С.Л. Абрамова, М.Е. Свечникова, Е.Г. Скрипкина, Г.Г. Филиппова, И.В. Добряков), так и зарубежные авторы (М. Оден, Г. Дик-Рид, С. Фанти, Т. Верни).

Следует отметить, что эмоциональное состояние будущей матери в период беременности во многом влияет на эмоциональное состояние ребенка и его развитие, как в перинатальный, так и в постнатальный периоды. Находясь в утробе матери, ребенок остро реагирует на ее состояние в целом, и в частности на ее переживания. В связи с этим, на наш взгляд, особую актуальность приобретает исследование вопроса фрустрированности женщин в этот период, так как эмоциональное состояние женщины во время беременности во многом определяет тип ее отношения к беременности. Также, как и тип отношения к беременности будет определять те или иные типы и направления реакций фрустрации.

Значимость проблемы и недостаточная теоретико-практическая изученность определили цель настоящего исследования – выявление взаимосвязи фрустрации и типа отношения к беременности у женщин репродуктивного возраста. Мы предположили, что женщины с депрессивным и тревожным типом отношения к беременности в ситуации фрустрации проявляют интрапунитивную реакцию, тогда как женщины с оптимальным типом отношения к беременности обладают импунитивной реакцией на фрустрирующие обстоятельства.

Понятия «фрустрация» впервые было использовано З. Фрейдом в 1923 году, который проанализировал связь фрустрации и агрессии. В отличие от З. Фрейда, А. Адлер подчеркивает ведущую роль социального фактора в мотивационной структуре личности. С точки зрения теории фрустрации, важной для нас является мысль А. Адлера о возникновении комплекса недостаточности вследствие постоянных неудач и фрустрации. Адлер рассматривает отверженность ребенка, как одну из ситуаций (органическая неполноценность, отверженность, избалованность), которая может сильно замедлить его развитие. В рамках бихевиористских теорий фрустрация определялась как изменение или затормаживание ожидаемой реакции при определенных условиях, как помеха в деятельности.

В 30-40-е годы в зарубежной психологии интерес к проблеме фрустрации значительно возрос, что привело к созданию ряда теорий фрустрации: теория «фрустрации – агрессии» (Дж. Доллард, Б. Сиерс, Н. Миллер, О. Мауэр); теория фрустрационной фиксации (Н. Майер), теория «фрустрации – регрессии» (К. Левин, Р. Баркер, Т. Дембо).

Наиболее известной является эвристическая теория фрустрации, созданная С. Розенцвейгом. Согласно автору, фрустрация «имеет место в тех случаях, когда организм встречает более или менее непреодолимые препятствия или обструкции на пути к удовлетворению какой-либо жизненной потребности». По его определению, существует три вида таких ситуаций: лишения, потери, конфликты [4]. Также следует отметить, что С. Розенцвейг первым ввел такое важное понятие, как фрустрационная толерантность или устойчивость, выносливость

по отношению к действию травмирующей ситуации. Автор понимает устойчивость к действию фрустраторов как некую статичную, генетически обусловленную характеристику индивида. При анализе исследований проблемы фрустрации в зарубежной психологии следует отметить один, на наш взгляд, существенный их недостаток – отсутствие в большинстве работ ее сущностного определения. Фрустрация понимается как нечто, возникающее в некоторых условиях, но ответ на вопрос, что представляет собой это нечто (психический процесс, состояние, свойство, механизм), в зарубежных исследованиях практически отсутствует.

В отечественной психологии, так же, как и в зарубежной, различные авторы дают разные определения фрустрации. Так, например, В.Н. Мясищев, считает, что под этим термином следует понимать «кратковременное состояние замешательства, вызванное собственной несостоятельностью в выполнении задания, упреками окружающих». К.Д. Шафранская характеризует фрустрацию как «состояние дезорганизации сознания и деятельности, возникающее тогда, когда вследствие каких-либо препятствий и противодействий мотив остается неудовлетворенным или его удовлетворение тормозится». Однако, несмотря на это, в отечественной психологии существует традиция понимания фрустрации как одного из психических состояний. Эту традицию положил Н.Д. Левитов, который первым в отечественной психологии поставил вопрос о фрустрации и определил это явление как психическое состояние, которое сопровождается различными отрицательными переживаниями – разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием [4, 5]. Согласно В.С. Мерлину, основными формами проявления эмоциональных реакций на фрустрацию является агрессия, досада, тревожность, подавленность, обесценивание цели или задачи. Ф.Е. Василюк рассматривал фрустрацию как один из видов критических ситуаций, назвав их «ситуациями невозможности». В таких ситуациях личность «сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.)». «Невозможность», по мнению Василюка, определяется тем, какая жизненная необходимость оказывается парализованной в результате неспособности имеющихся у субъекта типов активности справиться с наличными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности [1].

В нашей работе под фрустрацией мы будем понимать психическое состояние, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи.

Многие исследователи (С.А. Мирюнова, В. Бергум, М.С. Родионова и др.) в своих работах уделяют большое внимание беременности, отношению женщины к беременности, будущему ребенку и себе как к будущей матери. Некоторые авторы предлагают свои классификации типов отношения к беременности (Г.Г. Филиппова, И.В. Добряков) [2, 3, 6]. В данном исследовании мы будем опираться на классификацию типов отношения к беременности, предложенную И.В. Добряковым, который рассматривает тип отношения к беременности как совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности, направленных на сохранение гестации и создание условий для развития будущего ребенка, формирующих отношение женщины к своей беременности, ее поведенческие стереотипы. В своей классификации он опирается на понятие «гестационная доминанта», которая обеспечивает направленность всех реакций организма на создание оптимальных условий для развития эмбриона, а затем плода [3]. И.В. Добряков рассматривает психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД) как совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности, направленных на сохранение гестации и создание условий для развития будущего ребенка, формирующих отношение женщины к своей беременности, ее поведенческие стереотипы. Автором было выделено пять типов ПКГД: оптимальный, гипогестогнозический, эйфорический, тревожный и депрессивный [3].

Представим краткую характеристику каждого типа.

Оптимальный тип ПКГД отмечается у женщин, которые относятся к своей беременности ответственно, но без излишней тревоги. Отношения в таких семьях гармоничны, беременность желанна обоими супругами. Оптимальный тип способствует формированию гармонического типа семейного воспитания ребенка.

Гипогестогнозический тип ПКГД нередко встречается у женщин, не закончивших учебу, увлеченных работой. Среди них встречаются как юные студентки, так и женщины, которым скоро исполнится или уже исполнилось 30 лет. Первые не желают брать академический отпуск, продолжают сдавать экзамены, посещать клубы, заниматься спортом, ходить в походы. Беременность у них часто незапланированная. Женщины второй подгруппы, как правило, уже имеют профессию, увлечены работой, нередко занимают руководящие посты. Они планируют беременность, так как справедливо опасаются, что с возрастом повышается риск возникновения осложнений. С другой стороны, эти женщины не склонны менять жизненный стереотип, у них «не хватает времени» встать на учет в женскую консультацию, посещать врачей, выполнять их назначения.

Эйфорический тип ПКГД отмечается у женщин с истерическими чертами личности, а также у длительно лечившихся от бесплодия. Нередко беременность у них становится средством манипулирования, способом изменения отношений с мужем, достижения меркантильных целей. Женщины претенциозны, требуют от окружающих повышенного внимания, выполнения любых прихотей.

Тревожный тип характеризуется высоким уровнем тревоги у беременной, что влияет на ее соматическое состояние. Тревога может быть вполне оправданной и понятной (наличие острых или хронических заболеваний, дисгармоничные отношения в семье, неудовлетворительные материально-бытовые условия и т. п.). В некоторых случаях беременная женщина либо переоценивает имеющиеся проблемы, либо не может объяснить,

с чем связана тревога, которую она постоянно испытывает. Нередко тревога сопровождается ипохондричностью.

Депрессивный тип ПКГД проявляется, прежде всего, резко сниженным фоном настроения у беременных. Женщина, мечтавшая о ребенке, может утверждать, что теперь не хочет его, не верит в свою способность выносить и родить здорового дитя, боится умереть в родах. Часто у нее возникают мысли о собственном уродстве. Женщины считают, что беременность «изуродовала их», боятся быть покинутыми мужем, часто плачут.

Для реализации поставленной цели нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление взаимосвязи фрустрации и типа отношения к беременности.

Наше исследование проводилось на базе МАУЗ Медико-санитарной части №2 г. Иркутска. В исследовании принимали участие 30 беременных женщин в возрасте от 23 до 25 лет, находящихся на первом триместре беременности.

Для решения поставленных задач нами использовались следующие методы и методики: анкета «Я и моя беременность», тест С. Розенцвейга (взрослый вариант (модификация Н.В. Тарабриной), тест отношений беременной И.В. Добрякова. Обработка полученных данных осуществлялась с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Приступим к обсуждению основных результатов исследования. Общий анализ анамнестических данных респондентов позволяет заключить, что большинство из женщин состоят в браке (67 %), и беременность для многих является запланированной – 60 % испытуемых. Также следует отметить, что для части респондентов это первая беременность (83 %), у остальных либо уже есть ребенок (10 %), либо был опыт неудавшейся беременности (7 %). Первой реакцией на известие о беременности у 70 % испытуемых была радость. У остальных данная новость вызвала страх (7 %) и замешательство (23 %). Стоит отметить, что разочарования никто из женщин не испытал. На момент исследования 67 % испытуемых отметили у себя большую ответственность, чем до беременности; 7 % испытуемых отметили наличие страха за будущее свое и ребенка; 10 % отмечают радость ожидания; 7 % девушек ощущают гармонию и умиротворение и 10 % беременных сообщают, что их состояние по сравнению с состоянием до беременности не изменилось.

На вопрос о том, чего бы они хотели в связи с ситуацией беременности, женщины отмечали, что хотели бы покоя и защищенности (50 %), увидеть своего ребенка хотели бы 37 % девушек. Однако, наряду с этим, 10 % испытуемых отмечают, что хотели бы, чтобы все скорее закончилось, а 3 % отмечают, что хотели бы, чтобы все было как раньше.

Относительно вопроса, «Какой матерью Вы видите себя в будущем?», мы получили следующие результаты: 53 % молодых женщин указывают на то, что в будущем видят себя любящей и заботливой матерью, ответственной и внимательной матерью видят себя 27 % испытуемых, беспокоящейся и оберегающей видят себя 13 % женщин, а 7 % отмечают, что видят себя спокойной и невозмутимой.

Следующим этапом нашего исследования стало определение типа и направленности реакции на фрустрацию у наших испытуемых. Было определено, что реакция большинства беременных (43 %) на фрустрирующее воздействие экстрапунитивная, то есть направленная на окружающих людей. И примерно равное количество испытуемых отмечает интрапунитивную (30 %) и импунитивную (27 %) направленность реакции на фрустрацию. Другими словами, данная группа женщин проявляет агрессию на себя, либо на сложившиеся обстоятельства.

Более того, необходимо отметить, что большинство молодых женщин (47 %) во время фрустрационного воздействия склонны использовать эго-защитный тип реагирования, 33 % испытуемых в подобной ситуации сосредотачиваются на удовлетворении своих наиболее актуальных потребностей, тогда как лишь 20 % беременных сконцентрированы на препятствии, способствовавшем возникновению ситуации фрустрации.

Результаты соотношения направленностей и типов реакций на фрустрацию у беременных показало, что в большинстве случаев поведение беременных в ситуации фрустрации характеризуется открытой враждебностью к субъекту, который, по их мнению, виноват в сложившейся ситуации, при этом своя вина отрицается (у 20 % женщин отмечается экстрапунитивная направленность – эго-защитный тип реакции). В поведении 4 % респонденток отмечается отрицание значимости или неблагоприятности фрустрирующих обстоятельств. Остальные сочетания направленности и типов реакции на фрустрацию встречались в поведении беременных женщин примерно в равной мере.

Исследование типа отношения к беременности у женщин показало, что большинство женщин имеют оптимальный тип отношения к беременности (40 %), что говорит об ответственном отношении к данному этапу своей жизни, но без излишней тревоги. Тревожный тип отношения к беременности был выявлен у 20 % беременных. Данные показатели позволяют говорить о том, что женщины этой группы излишне тревожно относятся к своей беременности, порой переоценивая имеющиеся проблемы. У 17 % испытуемых был обнаружен депрессивный тип отношения к беременности. Это означает, что у них наблюдается резко сниженный фон настроения, они не верят, что смогут выносить ребенка, сильно переживают за свой внешний облик, боятся смерти. Эйфорический тип отношения к беременности был отмечен у 13 % респондентов. У женщин с данным типом отношения к беременности отмечается чрезмерная любовь к будущему ребенку, которая может быть средством манипуляции окружающими людьми. У 10 % девушек был определен гипогестогнозический тип отношения к ребенку, что свидетельствует об игнорировании своей беременности. Девушки данной группы

чаще продолжают вести себя также, как и до беременности.

Для подтверждения взаимосвязи фрустрации и типа отношения к беременности у женщин репродуктивного возраста нами был проведен корреляционный анализ в результате которого было установлено, что существуют устойчивые корреляционные связи между: интрапунитивной направленностью реакции на фрустрацию и депрессивным типом отношения к беременности (r_s кр. = 0,45, при $p \leq 0,01$), между импунитивной направленностью реакции на фрустрацию и оптимальным типом отношения к беременности (r_s кр. = 0,47, при $p \leq 0,01$), между интрапунитивной направленностью реакции на фрустрацию и тревожным типом отношения к беременности (r_s кр. = 0,48, при $p \leq 0,01$). Также следует отметить тенденцию к взаимосвязи между экстрапунитивной направленностью реакции на фрустрацию и гипогестогнозическим типом отношения к беременности (r_s кр. = 0,37, при $p \leq 0,05$).

Связь между интрапунитивной направленностью реакции на фрустрацию и депрессивным типом отношения к беременности может свидетельствовать о том, что, наряду со сниженным фоном настроения у беременных по тем или иным причинам, происходит снижение уровня самооценки. Вследствие чего женщины перестают верить в себя, а фрустрирующие ситуации еще больше подавляют их, и они начинают винить себя в произошедшем.

Женщины с оптимальным типом отношения к беременности не теряют адекватного восприятия ситуаций, они способны справедливо оценивать происходящее, при этом в ситуациях, выступающих фрустратором, вину за случившееся склонны приписывать сложившимся обстоятельствам, а не отдельным людям или себе.

Связь тревожного типа отношения к беременности и интрапунитивной направленности реакции на фрустрацию, по нашему мнению, можно объяснить повышенным состоянием тревожности будущей матери, которая стараясь обезопасить своего будущего ребенка, склонна переоценивать сложившиеся фрустрирующие обстоятельства и списывать их на свой недосмотр.

Выявленная нами тенденция к взаимосвязи между гипогестогнозическим типом отношения к ребенку и экстрапунитивной направленностью реакции на фрустрацию, может свидетельствовать о том, что, скорее всего, испытываемые во всех своих трудностях склонны обвинять окружающих, есть вероятность, что в своей беременности они также обвиняют отца ребенка, при этом избегая собственной ответственности за происходящее.

Подводя итог, мы можем говорить о том, что женщины с депрессивным и тревожным типом отношения к беременности в фрустрирующей ситуации проявляют интрапунитивную реакцию, тогда как, девушки с оптимальным типом отношения к беременности обладают импунитивной реакцией на фрустрирующие обстоятельства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (Анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
2. Добряков, И. В. Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты / И. В. Добряков // Хрестоматия по перинатальной психологии. – М., 2005. – С. 93–102.
3. Добряков, И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. – СПб. : Питер, 2010. – 234 с.
4. Ильин, Е. П. Теория функциональной системы и психофизиологические состояния / Е. П. Ильин // Теория функциональных систем в физиологии и психологии – М. : Наука, 1978. – С. 325–346.
5. Левитов, Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов // Вопросы психологии, 1967. – №6. – С. 67–85.
6. Филиппова, Г. Г. Беременность. Консультации акушера-гинеколога и психолога / Г. Г. Филиппова, Е. И. Захарова, Е. Ю. Печникова. – М. : Эксмо, 2008. – 224 с.

Материал поступил в редакцию 24.04.15.

THE CORRELATION OF FRUSTRATION AND TYPE OF ATTITUDE TO PREGNANCY OF WOMEN OF CHILDBEARING AGE

E.A. Kedyarova¹, M.Yu. Uvarova²

¹ Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of Educational and Developmental Psychology,

² Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Irkutsk State University, Russia

Abstract. This article considers the correlation of frustration and type of attitude to pregnancy of women of childbearing age. It is defined that women with depressive and vexatious types of attitude to pregnancy show the intra-punitive reaction to frustrating circumstances, while women with the optimal type of attitude to pregnancy show impunitive reaction to frustrating circumstances.

Keywords: frustration, types of attitude to pregnancy, women of childbearing age.

Sociological sciences
Социологические науки

УДК 316.344.3

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО
И МЕЖГЕНЕРАЦИОННАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В УКРАИНЕ**

С.Н. Оксамитная, доктор социологических наук,
декан факультета социальных наук и социальных технологий
Национальный университет «Киево-Могилянская академия» (Киев), Украина

***Аннотация.** В статье анализируются тенденции воспроизводства образовательного неравенства в Украине на фоне преобразования высшего образования в массовое. На основе анализа эмпирических данных выявлена динамика неравенства образовательных возможностей представителей позднесоветских и постсоветской возрастных когорт. Экспансия высшего образования периода независимости не сопровождалась выравниванием образовательных шансов, увеличением образовательных возможностей индивидов независимо от социального происхождения.*

***Ключевые слова:** образовательное неравенство, экспансия высшего образования, межгенерационная образовательная мобильность.*

В современных обществах образование рассматривается как ключевой механизм процессов социальной стратификации. Уровень достигнутого человеком образования в значительной степени определяет его статус занятости, социальный класс, доход, образ жизни, состояние здоровья, выбор брачного партнера. Социально-структурные характеристики украинского общества, включая институт образования, как и возможности достижения различных уровней образования, за последние полвека существенно изменились. Исследовательская задача состояла в том, чтобы выяснить динамику образовательного неравенства и межгенерационной мобильности в последние советские и первые постсоветские десятилетия. Как экспансия высшего образования периода независимости отразилась на неравенстве образовательных возможностей индивидов разного социального происхождения? Уменьшилось ли неравенство возможностей, увеличились ли шансы на получение высшего образования для выходцев из семей, где родители имеют более низкие уровни образования?

В фокусе исследовательского интереса – когорта молодых мужчин и женщин, которые завершали среднее общее и достигали последующих уровней образования уже в постсоветское время. Для анализа используются данные репрезентативного лонгитюдного исследования ULMS (Ukrainian Longitudinal Monitoring Survey, 2004–2007), проведенного Киевским международным институтом социологии. Для сравнения образовательного неравенства и межгенерационной мобильности отобраны респонденты трех возрастных когорт: 1955–1964, 1965–1974 и 1975–1982 годов рождения (всего 4526 человек). Шкала образования респондентов и их родителей включала: неполное среднее, среднее общее, профессионально-техническое, неполное высшее (среднее специальное) и высшее образование.

Образовательное неравенство и межгенерационная мобильность являются следствием сложного взаимодействия различных институциональных акторов (государство, семья, институт образования, рынок труда). Структурные условия достижения образования представителями трех возрастных когорт существенно отличались. В советский период действовали институциональные нормы социальной селективности, доступа к высшему образованию, например, в зависимости от социального происхождения (так называемая позитивная дискриминация). Для самой молодой когорты (1975–1982) получение полного среднего и последующих видов образования приходится на период независимости, отличительная черта которого – быстрая экспансия высшего образования, благодаря чему в Украине произошел переход от условно элитного к массовому высшему образованию. В постсоветский период количество студентов на 10 тыс. населения страны увеличивалось невиданными ранее темпами: 1990 год – 170 студентов на 10 тыс. населения, 1995 – 180, 2000 – 285, 2005 – 470, 2008 – 512, 2010 – 465.

Основой для выявления тенденций образовательного неравенства и межгенерационной образовательной мобильности служат приведенные в таблице 1 данные, показывающие, к какой образовательной категории принадлежат мужчины и женщины трех возрастных когорт, чьи отцы имели различные уровни образования. Данные в диагональных клетках таблицы 1 являются показателями воспроизводства респондентами образовательных уровней отцов, правее диагонали – нисходящей образовательной мобильности, левее – восходящей мобильности.

Таблица 1

**Межгенерационная образовательная мобильность
мужчин и женщин трех возрастных когорт, % по ряду***

Социальное происхождение (образование отца)	Образование респондентов					n
	Высшее	Неполное высшее	Профессионально-техническое	Общее среднее	Неполное среднее	
	Мужчины					1967
Высшее	67	19	9	6	0	54
	49	21	23	6	1	96
	56	23	12	4	5	81
Неполное высшее	30	43	12	14	1	70
	33	26	25	11	5	73
	47	21	19	8	5	91
Профессионально-техническое	18	30	34	12	6	33
	14	21	47	14	4	78
	18	13	46	11	12	132
Общее среднее	13	21	40	23	3	142
	11	20	42	20	7	193
	10	13	42	18	17	196
Неполное среднее/ПТУ	8	16	39	29	8	452
	4	14	47	18	17	203
	5	14	37	11	33	73
Социальное происхождение (образование отца)	Женщины					2377
Высшее	61	21	6	12	0	72
	57	31	8	4	0	91
	65	25	7	2	1	94
Неполное высшее	49	34	12	5	0	92
	36	40	18	5	1	104
	46	31	14	8	1	97
Профессионально-техническое	43	29	19	7	2	42
	24	34	29	11	2	104
	31	28	22	14	5	151
Общее среднее	25	34	20	18	3	171
	16	35	30	14	5	206
	19	29	23	17	12	210
Неполное среднее/ПТУ	12	31	28	23	6	593
	8	28	40	13	11	264
	12	24	32	18	15	86

* Примечание: в каждой клетке таблицы первое значение соответствует когорте 1955-1964, второе – когорте 1965-1974, третье – когорте 1975-1982.

Путем анализа отличий абсолютных показателей межгенерационной образовательной мобильности между возрастными когортами невозможно оценить динамику неравенства образовательных возможностей. Для этого применяются логлинейные статистические модели соотношения шансов достижения различных уровней образования индивидами разного социального происхождения и возрастных когорт [см. 2; 3; 7].

С помощью так называемой логлинейной модели независимости проверяется гипотеза равенства образовательных возможностей, когда образование отца и полученный детьми уровень образования являются независимыми во всех возрастных когортах. Эта модель, как правило, служит референтной для оценки данных двух других, более реалистичных моделей. Так, модель постоянной связи (Constant Flux) применяется для проверки гипотезы о постоянной (стабильной) связи между уровнями образования респондентов и родителей в сравниваемых возрастных когортах. Проверяется предположение о том, остается ли усредненное значение совокупности всех шансов достижимости разных уровней образования как общий показатель связи между уровнем образования родителей и детей постоянным в рассматриваемых возрастных когортах.

Отличия между возрастными когортами в силе зависимости уровня образования респондентов от образования их родителей, то есть динамика общего показателя образовательного неравенства проверяется с помощью модели Uniform (другое название – Unidiff). Такая модель оказывается более соответствующей эмпирическим данным в том случае, когда она обеспечивает статистически значимое приближение к исходным данным таблиц мобильности (по критерию χ^2 отношения правдоподобия), по сравнению с результатами модели постоянной связи.

В таблице 2 приведены полученные с помощью программы LEM [6] результаты оценки трех логлинейных моделей связи между уровнями образования респондентов и их родителей по данным таблиц образовательной мобильности трех возрастных когорт.

Результаты оценки трех моделей по данным таблиц образовательной мобильности мужчин и женщин трех возрастных когорт

<i>Модель</i>	G^2	<i>df</i>	<i>P</i>	<i>Уменьшение G^2, %</i>	Δ
Мужчины в сравнении с отцами					
Условная независимость	973,0	64	0,000	--	28,1
Постоянная связь (Constant Flux)	14,9	22	0,866	98,5	2,4
Uniform	13,3	20	0,863	98,6	2,2
Женщины в сравнении с отцами					
Условная независимость	1018,5	64	0,000	--	26,7
Постоянная связь (Constant Flux)	17,9	22	0,709	98,2	2,0
Uniform	17,2	20	0,629	98,3	1,9

Примечание: $G^2 - \chi^2$ (хи-квадрат) отношения правдоподобия; *df* – степени свободы; *p* – уровень статистической значимости; Δ – процент ошибочно классифицированных случаев.

Применение модели условной независимости при сравнении уровней образования мужчин и женщин и их отцов дает более четверти ошибочно классифицированных случаев и статистическую значимость отличия этих результатов от данных таблиц мобильности на уровне $p < 0,001$. Это свидетельствует о несоответствии такой модели исходным данным таблиц и необходимости отклонить гипотезу о независимости уровней образования респондентов от уровня образования их родителей.

Модель постоянной связи дает результаты, статистические показатели которых значительно лучше, чем у предыдущей модели. Доля ошибочно классифицированных случаев составляет лишь 2,4 % для мужчин и 2,0 % для женщин. При этом величина G^2 (критерия отличия модельных результатов от данных таблиц мобильности) уменьшается более, чем на 98 %, а уровни статистической значимости этих критериев во много раз превышают критический уровень ($p = 0,05$), что свидетельствует о статистической незначимости отличия результатов этой модели от данных рассматриваемых таблиц мобильности. Это означает, что мы не можем отвергнуть гипотезу о преимущественно постоянном характере социальной подвижности (уровней относительной мобильности), которая лежит в основе образовательной мобильности респондентов всех трех возрастных когорт.

Модель Unidiff при том, что она приводит к потере двух степеней свободы, не дает результатов, заметно более близких к данным ни одной из двух рассматриваемых таблиц мобильности. Как показали дополнительные расчеты с использованием программы выбора модели логлинейного анализа методом обратного исключения, в случае исключения зависимости связи между уровнями образования респондентов и их родителей от принадлежности к когортам, уменьшения G^2 для рассматриваемых таблиц мобильности оказываются статистически незначимыми (на уровнях p , равных, соответственно, 0,897 и 0,914). Можем утверждать, что между когортами не обнаружено статистически значимых различий в связи между уровнями образования респондентов и их родителей. Это означает, что в Украине не произошло существенного ослабления неравенства образовательных возможностей в целом для индивидов, принадлежащих к постсоветской возрастной когорте, несмотря на фактор экспансии высшего образования. Однако это не означает неизменности неравенства образовательных шансов внутри каждой возрастной когорты. Обобщенный результат может оставаться приблизительно одинаковым как при условии неизменности всех шансов для индивидов различного социального происхождения, так и некоторого изменения шансов путем их увеличения для одних социальных категорий и уменьшения для других в пределах одной возрастной когорты.

Полученные автором данные о симметричных отношениях образовательных шансов индивидов различного социального происхождения [1] подтверждают предположение, что внутри постсоветской когорты молодых взрослых произошли изменения соотношения шансов на достижение высшего образования, суть которых состоит в том, что дети наиболее образованных родителей (неполное и полное высшее образование) значительно увеличили свои шансы на получение высшего образования, в то время как для детей менее образованных родителей (среднее и особенно неполное среднее образование) резко уменьшились шансы достижения высшего образования, по сравнению с представителями позднесоветских когорт.

Наши данные в целом соответствуют известной в социологии гипотезе максимально поддерживаемого неравенства (ММИ) [5], когда от структурно расширенных возможностей получения высшего образования выигрывают прежде всего социально привилегированные (в данном случае высокообразованные) слои населения. Только когда происходит определенное насыщение, могут увеличиваться образовательные возможности для индивидов сравнительно более низкого социального происхождения (если не применяются эффективные институциональные механизмы выравнивания возможностей).

Таким образом, на фоне постоянства среднего общего показателя связи между уровнями образования детей и отцов в трех возрастных когортах в постсоветский период произошло существенное углубление образовательного неравенства. Экспансия высшего образования периода независимости не сопровождалась выравниванием образовательных шансов, увеличением образовательных возможностей детей независимо от социального происхождения. От структурно расширенных возможностей достижения высшего образования выиграли прежде всего выходцы из социально привилегированных, высокообразованных слоев населения. Неравен-

ство возможностей получения высшего образования существенно возросло для детей менее образованных родителей. Если бы не структурный фактор образовательной экспансии, очевидно, произошло бы более значительное углубление образовательного неравенства, поскольку присущие позднесоветскому периоду меры позитивной дискриминации независимым украинским государством были отвергнуты, а эффективные механизмы выравнивания образовательных возможностей не предлагались ни на одном из уровней образовательной системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Оксамитна, С. Міжгенераційна класова і освітня мобільність / С. Оксамитна. – К. : НаУКМА, Аграр Медіа Груп, 2011. – 287 с.
2. Breen, R. Statistical Methods of Mobility Research / R. Breen // Social Mobility in Europe. – New York : Oxford University Press, 2004. – P. 17–35.
3. Erikson, R. The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies / R. Erikson, J. H. Goldthorpe. – Oxford : Clarendon Press, 1992.
4. Goldthorpe, J. Intergenerational class mobility in contemporary Britain: political concerns and empirical findings / J. Goldthorpe, M. Jackson // British Journal of Sociology, 2007. – Vol. 58. – No. 4. – P. 525–546.
5. Hout, M. Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality: Crossnational Comparisons / M. Hout // Sociological Theory and Methods, 2006. – Vol. 21. – No 2. – P. 237-252.
6. Vermunt, J. LEM: A general program for the analysis of categorical data / J. Vermunt. – Retrieved from: <http://www.tilburguniversity.nl>.
7. Xie, Y. The Log-multiplicative Layer Effect Model for Comparing Mobility Tables / Y. Xie // American Sociological Review, 1992. – Vol. 57. – No 3. – P. 380-395.

Матеріал поступил в редакцию 27.04.15.

INEQUALITY IN EDUCATION AND INTERGENERATION MOBILITY IN UKRAINE

S.N. Oksamitnaya, Doctor of Sociological Sciences, Dean of Faculty of Social Sciences and Social Technologies
National University of “Kyiv-Mohyla Academy” (Kiev), Ukraine

Abstract. *In this article the tendencies of an educational inequality reproduction in Ukraine against transformation of the higher education in mass education are analyzed. Based on the analysis of empirical data the dynamics of educational opportunities inequality of representatives of Late Soviet and Post-Soviet cohorts is revealed. Higher education expansion in the independence period of Ukraine was not followed by alignment in educational chances, increase in educational opportunities of individuals irrespective of social origin.*

Keywords: *inequality in education, expansion of higher education, intergeneration educational mobility.*

УДК 316

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА: ЯВЛЕНИЯ ГЕНЕЗА В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ

Н.О. Половая, преподаватель кафедры социологии
Национальный авиационный университет (Киев), Украина

***Аннотация.** Статья посвящена особенностям формирования информационной культуры в современном обществе. Автор выделяет уровни проявления информационной культуры, факторы, влияющие на ее развитие и приобретения. Утверждает, что информационная культура в своем определении является тем показателем развития личности в современном обществе, который напрямую зависит от важнейших характеристик развития самого общества и поэтому может служить интегральным показателем уровня этого развития. Так современная информационная культура сегодня вобрала в себя все свои прежние формы, соединила их в единственное средство и в информационном обществе сейчас целостно выступает как социокультурный конструкт.*

***Ключевые слова:** информация, социальная информация, информационная культура, информационное сознание.*

Информация становится определяющей в функционировании информационного общества и не может сама по себе приумножить богатство культурных, духовных и материальных благ, поскольку значительную часть ожидаемых результатов она приносит только тогда, когда является вплетенной в знания и опыт людей, их формы общения или во всю систему общественных связей и отношений. Стоит отметить, что информация приносит пользу в результате ее проявления через технику и информационные технологии, поскольку именно они формируют новый тип человека – человека информационного, который является порождением глобализационных процессов и информатизации социума. Информация является наиболее ценной, когда можно проследить ее взаимосвязь с совершенствованием каждой отдельной личности: ее внутреннего и духовного потенциала, культуры, образованности, материально-энергетических ресурсов, необходимых для существования человека, то есть речь идет о социальной информации.

Наибольшая ценность информации в том, что она способствует росту материально-энергетического и духовного потенциала общества и человека, способствует их всестороннему развитию и совершенствованию. Поэтому роль и место социальной информации зависит, в первую очередь, от особенностей развития общества и характера деятельности и взаимодействия его членов. Таким образом, социальная информация выступает отражением и продуктом общественного существования в той степени, в которой таким отражением и продуктом является общественное сознание, поскольку последнее выступает в регулятивном аспекте.

Исследование и изучение особенностей формирования информационной культуры стали толчком для развития дискуссий в междисциплинарном знании. Теоретические разработки средств массовой информации в информационном обществе представляют работы К.К. Колени [5], Н.Б. Кирилловой [4] и других. Программа украинского ученого Б.Г. Головки «Информационная социология» [6] стала предпосылкой формирования концепции информационной культуры, которая находилась в поле зрения многих ученых и научных работников. Такие отечественные социологи, как Н.В. Корытникова [3], В.М. Щербина [10], занимались теоретическим объяснением коммуникации и ее роли в функционировании современного социума. Принимая во внимание достигнутый уровень разработки вопросов, связанных с темой информационной культуры, пока еще не исследована проблема ее формирования в новой информационно-коммуникативной среде.

Исследователь С. Оленев в работе «Информационная культура на рубеже тысячелетий: преемственность и новации» [8] отмечает, что история информационной культуры уходит в глубокую древность – этапы становления человечества, а именно момента, когда изменилось отношение к самим сигналам о разных ситуациях, что было свойственно только животным. Появилось что-то более содержательное и неизведанное, чем способен овладеть только человек. И именно обмен содержательными единицами послужил основой развития языка.

Речь не просто объединяла людей, но и формировала образ мышления, определяла взгляды на мир, указывала на то, что замечает и чего не видит человек в окружающей действительности. Хотя речь сразу же стала универсальным средством передачи информации, но тем не менее не единственным. То, что человек не мог выразить словом, передавало изображение, которое вместе со словом превратилось в главную знаковую систему.

Как содержательный аспект духовной культуры, информация не может измеряться тем же критерием, и вся культура, в свою очередь, не может обладать той же ценностью. Чем выше определенность, тем ценнее информация, которая заложена в содержании произведений литературы и искусства. То есть новым средством материализации информации становится письмо. Письменный этап характеризовался наличием больших объемов материалов и текстовых обозначений, которые необходимо было фиксировать на материальном носителе, это становится толчком для возникновения печати. Печать стала первым техническим средством тиражирования языкового

общения. Без печатного слова цивилизация в современной ее форме не смогла бы состояться. Возникла необходимость фиксации информации на материальных носителях, послужило становлению документационного периода информационной культуры. Культура коммуникации с документами становится определяющей на этом этапе. Наряду с этим, устные формы информационной культуры не просто отошли на второй план, а, наоборот, соединились с письменными. Итак, поскольку без информации нет общения, а без общения нет общества, то именно информационная культура выступает средством формирования и совершенствования культуры социальной. Уровень развитости информационной культуры всегда определял степень влияния духовных ценностей на человека. Один из исследователей постиндустриального общества Л. Б. Шамшин говорит о том, что специфичность такой культуры определяется ее знаковым происхождением и техническим обеспечением реализации [9].

Таким образом, мы делаем вывод, что современная информационная культура вобрала в себя все свои прежние формы, соединила их в единственное средство и в информационном обществе сейчас целостно выступает как социокультурный конструкт. По мнению С. М. Оленева, «информационная культура, представляя особый аспект социальной жизни, выступает в качестве предмета, средства и результата социальной активности, отражает характер и уровень практической деятельности людей» [8].

На развитие информационной культуры, по мнению К.К. Колени [5], влияют следующие факторы: во-первых, система образования, которая определяет общий уровень интеллектуального развития людей, их материальных и духовных потребностей, во-вторых, информационная инфраструктура общества, которая определяет возможности людей получать, передавать и использовать необходимую им информацию, а также оперативно осуществлять те или иные информационные коммуникации; в-третьих, демократизация общества определяет правовые гарантии людей по доступу к необходимой им информации, развитие средств массового информирования населения, а также возможности граждан использовать альтернативные, в том числе зарубежные источники информации; в-четвертых, развитие экономики страны, от которого зависят материальные возможности получения людьми необходимого образования; а также приобретения и использование современных средств информационной техники (телевизоров, персональных компьютеров, радио и сотовых телефонов и т. д.). Мы разделяем выводы исследователя и также считаем, что информационная культура общества напрямую зависит от важнейших характеристик развития самого общества и поэтому может служить интегральным показателем уровня этого развития.

Анализируя весь спектр взглядов современных исследователей, Н.В. Макарова [7], Ю.С. Брановского [2], В.П. Беспалько [1], следует определить основные элементы информационной культуры:

1. приобретенные знания и опыт об особенностях развития общества и природы;
2. механизмы функционирования техники и формирования мышления;
3. организация образа жизни;
4. умение и навыки, которые меняют формы образа жизни людей;
5. творческое осмысление тех проблем, которые возникают перед обществом и поиск путей их решения;
6. нормативное обеспечение личностного взаимодействия и интеграции.

Таким образом, элементы информационной культуры представляют собой совокупность факторов, что в своей общности должны способствовать наилучшему вхождению личности в культурную среду нового информационного общества. Знание новых информационных технологий и умение пользоваться ими составляют неотъемлемый атрибут информационной культуры.

Четвертая информационная революция, связанная с возникновением персонального компьютера, информационных коммуникаций в сети Интернет, значительных потоков информации в десятки раз превысила промышленную (XIX в.) и научно-техническую (середина XX в.) революции.

Поэтому сегодня понятие информационной культуры сочетает в себе различные составляющие информационного насыщения социума: общение (через электронную почту, всемирную сеть Интернет и конкретные социальные сети), коммуникативное взаимодействие и возможности использования и оперирования всеми потоками информации. Культура информационная является частью общей культуры личности, заключающейся в способности и умении целенаправленно работать с информацией и использовать ее в будущем благодаря интеллектуальным способностям и приобретенным техническим навыкам.

Итак, все вышесказанное является характеристикой информационной сферы жизнедеятельности общества, где большое внимание сосредотачивается на степени созданного и достигнутого, тенденциях развития информационного общества сегодня и прогнозах его будущего.

К основным принципам информационной культуры следует отнести:

1. Сосредоточение на информационных проблемах управления производством и поиск путей их решения на основе комплексного подхода в сфере какой-либо отдельно взятой науки, например, экономической статистики, обществоведения, кибернетики и многие другие.
2. Попытки найти часто повторяющиеся особенности поведения людей: общение, интеграцию, взаимодействие, обычаи и ритуалы.
3. Обеспечение постоянных правил, которые станут ориентиром в процессе налаживания успеха как любой организации, так и на рынке труда и торговли.
4. Вследствие активного внедрения компьютерных технологий в процесс управления следует сосредоточиться на процессе благоустройства, способах и методах управления и обязанностях должностных лиц. Ведь процесс информатизации затрагивает технологические процессы, производство, процессы обеспечения надлежащей

работы и жизни граждан определенной страны и ее государственных структур (в том числе государственного аппарата).

5. Возможность свободной коммуникации в информационной среде и наличие информационных запросов человека должны быть обеспечены с учетом норм информационной безопасности.

6. Нацеленность на права каждой отдельной личности и поощрение свободного доступа к информации.

7. Информационная среда и компьютеризированные системы должны быть защищены от негативных воздействий и не совершать антисоциальных последствий на их пользователей.

Таким образом, можно проследить, что принципы информационной культуры тесно связаны и взаимозависимы, но это не значит, что улучшение действия одного из них даёт тот положительный эффект, который бы полностью менял ситуацию в лучшую сторону. Необходимо комплексное совершенствование всей системы данных составляющих. К тому же требования к изменению каждого из вышеприведённых принципов определяются характером соотношения одного с другими.

На сегодняшний день, обращая внимание на большое количество теорий информационного общества и концепций информационной культуры, целесообразно выделить уровни реализации информационной культуры:

1. когнитивный уровень, который составляют знания по работе с компьютерными технологиями и Интернетом и умение работать с информацией: поиск, анализ, систематизация и обобщение отобранных фактов; умение пользоваться преимуществами коммуникации с другими людьми, использовать современные средства информатики.

2. эмоционально-ценностный уровень, к которому относятся информационные потребности и интересы в поиске какой-то конкретной информации и степень удовлетворенности последней. Сюда также следует отнести самооценку собственной компьютерной грамотности и информационной компетентности в сети Интернет. Таким образом, можно сказать, что основными структурными элементами эмоционально-ценностного уровня реализации информационной культуры являются установки, оценки и отношения информационной компетентности, отношение к девиантному поведению в сети Интернет.

3. поведенческий уровень заключается в необходимости обращения человека к информационным технологиям, компьютера и сети Интернет, умения применять полученные данные в своей сфере деятельности и распространять необходимую информацию через электронные средства коммуникации. То есть поведенческий уровень составляют реальные и потенциальные поведения потребителей информационных услуг сети Интернет.

Итак, информационная культура в своем определении является тем показателем развития личности в современном обществе, который отражается в осознании им своей сущности, своего назначения и своей роли в нем.

Практика же информационной деятельности (как единства информации и информационно-коммуникационных технологий), ее структура могут рассматриваться в качестве одного из наиболее общих критериев формирования структуры информационной культуры.

Рассмотрение информационной культуры как вида общей культуры предполагает его подчинение общим закономерностям развития структуры общественного сознания. Информационная культура должна участвовать, прежде всего, в реализации информационных отношений, характеризоваться непосредственной связью с информационными интересами, с процессом производства и потребления информации, оказываясь, таким образом, органически вплетенным в общественные отношения в целом, отражая совокупность процессов и явлений действительности общества, стремящегося стать информационным.

Сущность информационной культуры, на наш взгляд, можно связать с систематизированными знаниями, основанными на научном познании и сознательном использовании законов функционирования информации и информационных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО МОД-ЭК. – 2002. – 352 с.
2. Брановский, Ю. С. Работа в информационной среде / Ю. С. Брановский, А. Н. Беляева // Высшее образование в России. – 2002. – №1.
3. Головкин, Б. Г. Программа курса «Информационная социология» / Б. Г. Головкин // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2003. – №1. – С. 152–166.
4. Кириллова, Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. – 2-е изд. – М. : Академ. проект, 2006. – 448 с.
5. Колин, К. К. Информационная цивилизация / К. К. Колин. – М. : Институт проблем информатики РАН, 2001. – 112 с.
6. Коритнікова, Н. В. Інтернет-представництво як комунікативний ресурс державного управління [Текст] : дис. к. соц. н.: спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / Н. В. Коритнікова. – Х. : [б. в.], 2008. – 193 с.
7. Макарова, Н. В. Информационная культура библиотекаря и его готовность к внедрению нового [Текст] / Н. В. Макарова // Молодые в библиотечном деле: кадровая политика: сб. материалов I Международной науч.-практ. конф. «Молодые в библиотечном деле». – М., 2003. – Вып. 1. – С. 140–144.
8. Оленев, С. М. Інформаційна культура на межі тисячоліть: спадкоємність і новації / С. М. Оленев // Інформаційна культура особистості: минуле, сьогодення, майбутнє: Міжнар. наук. конфер. – Краснодар – Новоросійськ, 11-14 вересня 1996.: Тез. доп. – Краснодар, 1996. – С. 50–51.

9. Шамшин, Л. Б. Аудиовизуальная культура / Л. Б. Шамшин // Культурология. XX век: Энциклопедия. – М., 2003. – Т. 1.
10. Щербина, В. М. Комунікація в контексті діалогу культур / В. М. щербина // Культурологічна думка. Щорічник наукових праць. – К. : Інститут культурології НАМУ, 2009. – №1.

Матеріал поступил в редакцію 29.04.15.

INFORMATION CULTURE: GENESIS PHENOMENA IN THE CONTEXT OF SOCIOLOGICAL CONCEPTUALIZATION

N.O. Polovaya, Lecturer of Sociology Department
National Aviation University (Kiev), Ukraine

Abstract. *The article deals with the peculiarities of information culture formation in the modern society. The author defines the case levels of information culture and the factors, influencing its development. Information culture shows the personality development in the modern society and, depending on the main characteristics of society development, can show the level of its development. The modern information culture embodies all its former forms and nowadays acts as a sociocultural construct in the information society.*

Keywords: *information, social information, information culture, information consciousness.*

УДК 316.013

СОЦИАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕЛИГИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Ю.А. Черныш, кандидат социологических наук, доцент

Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики (Самара), Россия

Аннотация. В статье рассматривается многообразие проявлений религии в современной России, обусловленное существованием ее различных смысловых аспектов. Даются характеристики религиозного сознания и поведения, выделяются условия, влияющие на уровень и степень религиозности. Определяется роль религии в российском обществе, делается вывод, что религиозное взаимодействие выполняет важные социальные функции.

Ключевые слова: религия, религиозность, религиозная самоидентификация, социальное служение церкви.

В любом обществе религия представляет собой сложный комплексный феномен и, как часть культуры, является одним из факторов социальной динамики. При этом вопрос о том, что такое религия, остается открытым: каждый пишущий о ней социолог вкладывает в термин «религия» свой смысл, что затрудняет и понимание сути явления, и сравнительный анализ данных. Поэтому для всякого исследователя, занимающегося изучением религиозной сферы, первейшей концептуальной задачей становится очерчивание теоретических рамок данного явления и его эмпирических характеристик.

Если синтезировать все социологические подходы к изучению религии, получим следующее строение данного феномена. В качестве исходной модели нами взята интегральная социологическая парадигма Дж. Ритцера [2, с. 420], сочетающая в себе два параметра изучения социальной реальности: макро-, микроуровневость и объективность–субъективность. Исходя из этого, получим следующую модель религии:

1) на макрообъективном уровне религия представлена церковью как социальной организацией, и здесь наибольший интерес представляет социальная деятельность религиозных объединений.

2) на макросубъективном уровне религия – это система нравственных ценностей, запечатленная в священных текстах и культурных формах данного общества. Здесь религия выступает как определенная форма общественного сознания, т.е. мировоззренческая система взглядов, которая отличается по своему гносеологическому содержанию, социально-психологической форме и социальным функциям.

3) на микрообъективном уровне религия проявляется как совокупность форм поведения, санкционируемых и одобряемых религиозной общиной и верующими в целом; конкретная мотивация поступков при этом в расчет не берется.

4) на микросубъективном уровне религия может рассматриваться как религиозность сознания отдельных индивидов.

Безусловно, всякий аспект религии оказывает воздействие на социальные процессы. Очевидно и то, что в зависимости от рассматриваемого аспекта воздействие религии на личность и общество будет принципиально различным. В рамках этой проблемы наибольший интерес представляют два вопроса: каким образом различные элементы религии влияют на формирование социальных установок и зависит ли социальное поведение от религиозности индивидов. Под религиозностью понимается проявление религии в сознании и поведении отдельных индивидов, иными словами, это отражение религиозных норм в социальных действиях. При этом в зависимости от мотивации поведения религиозность можно разделить на два типа: духовную и социальную. Духовная религиозность основана на глубокой вере индивида и в первую очередь предполагает соблюдение религиозных норм в социальном поведении, «жизнь по заповедям божьим». Социальная же религиозность связана с такими формами поведения, которые, являясь религиозными по форме, не всегда имеют религиозное содержание, например, посещение церкви «за компанию» или из любопытства. Такая религиозность может встречаться даже у тех людей, которые вообще не считают себя верующими.

По итогам анализа результатов ряда соц. исследований мы можем сделать несколько выводов о роли и месте религии в современной России. Во-первых, одним из главных оснований для самоидентификации россиян является православие: с православной культурой себя идентифицируют более 70 % всех опрошенных независимо от уровня религиозности, при этом 75 % колеблющихся в вопросах веры и даже треть (32,5 %) неверующих респондентов называют себя православными [3, с. 114].

Во-вторых, важным индикатором роли религии в обществе является уровень доверия граждан религиозным институтам. Мониторинг, который в течение двадцати лет проводит ИСПИ РАН, демонстрирует постоянный рост уровня доверия к Церкви, а опрос 2012 г. показал самый высокий уровень доверия Церкви за весь период исследований – 55%. Иными словами, религия является важной для большинства россиян [3, с. 106]. В то же время, в условиях утраты механизма передачи религиозных ценностей возникает проблема религиозной социализации и воцерковленности отдельных индивидов. Сегодня в России реальные практики религиозного

культы, в частности, хотя бы эпизодическое посещение храма, причастие, молитвенное правило, демонстрирует лишь 10 % относящих себя к верующим [3, с. 109]. Кроме того, многие индивиды не имеют особой потребности прибегать к духовным аспектам религии или же не задумываются о такой возможности. Поэтому показатели религиозности сознания россиян значительно ниже религиозной самоидентификации. Так, в бессмертие души верят 36 % респондентов, 32 % колеблются, 25% – не верят.

С другой стороны, нельзя рассматривать религию и церковь только в духовной плоскости, как институты, удовлетворяющие потребность в духовно-нравственных и мировоззренческих исканиях граждан. Религия проявляется в своей духовной ипостаси прежде всего на микроуровне, и связано это с личными исканиями самого индивида. А на макрообъективном уровне, где преобладает социальный аспект, роль религии гораздо значительнее. Для обозначения деятельности религиозных субъектов, связанной с участием в решении социально-культурных вопросов, используется термин «социальное служение». Проведение совместных социальных акций является одним из важных направлений взаимодействия общества, государства и религиозных общностей в современной России. Сюда входит оказание помощи малоимущим гражданам, детям, оставшимся без попечения родителей, охрана памятников истории и культуры, духовно- нравственное воспитание и др. Например, в рамках социального служения РПЦ насчитывается 11 мобильных служб помощи бездомным, 26 кризисных центров с приютами для беременных женщин и матерей с детьми в 26 епархиях на территории России, более 60 реабилитационных центров для наркозависимых, около 40 богаделен [4].

Лидеры разных религиозных конфессий считают участие в решении социальных проблем долгом религиозных объединений. При этом, согласно данным одного из опросов [1, с. 93], подавляющее большинство православных респондентов считает, что вклад в решение социальных проблем посредством социального служения вносят представители всех исповеданий. Это можно считать не только проявлением толерантности, но и поиском «точек соприкосновения», оснований для социального взаимодействия конфессий друг с другом.

Таким образом, при оценке роли религии в российской жизни следует учитывать, что роль религиозных организаций в нашем обществе гораздо значительнее, чем можно предположить, исходя из показателей религиозности населения. При том, что количество верующих, практикующих культовое поведение, в России невелико, спектр деятельности различных религиозных организаций постоянно расширяется, и, как правило, цели и основные направления их работы выходят за рамки чисто религиозных функций. Все эти организации можно назвать скорее полурелигиозными, поскольку, исповедуя христианские ценности и нормы, они нацелены на решение прежде всего социальных задач. Именно в социальном плане религия и церковь как ее часть сегодня более востребованы, а социальная религиозность является доминирующей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова, О. И. Роль религиозных общностей в реализации социальной политики / О. И. Антонова, Н. Б. Костина // Социс. 2009. – № 9.
2. Ритцер, Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. / Дж. Ритцер. – СПб.: Питер, 2002.
3. Синелина, Ю. Ю. О динамике религиозности россиян и некоторых методологических проблемах ее изучения / Ю. Ю. Синелина // Социс, 2013. – № 10.
4. <http://www.diaconia.ru/statistic> (дата обращения 25.04.15).

Материал поступил в редакцию 29.04.15.

SOCIAL POTENTIAL OF RELIGION IN MODERN RUSSIA

Yu.A. Chernysh, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor
Volga State University of Telecommunications and Informatics (Samara), Russia

Abstract. *In this article the diversity of religion manifestations in modern Russia caused by existence of its different semantic aspects is considered. Characteristics of religious consciousness and behavior are given, the conditions influencing the level and degree of religiousness are described. The religion role in Russian society is determined, it was found that religious interaction have important social functions.*

Keywords: *religion, religiousness, religious self-identification, social function of the church.*

УДК 243.4-31

ЛАМА И УЧЕНИК-МИЛОСТЫНЕДАТЕЛЬ – ОСНОВНЫЕ ЦЕННОСТИ БУДДИЗМА ТИБЕТЦЕВ И ОЙРАТОВ*

Ю.Ю. Эрендженова, аспирант

ФГБОУ ВПО «Калмыцкий государственный университет» (Элиста), Россия

***Аннотация.** Статья посвящена определению в буддизме места и роли духовного учителя-ламы и его взаимоотношений с учеником-милостынедателем. В буддизме формируется образ идеального духовного учителя и ученика-милостынедателя, находящихся в тесном взаимовлиянии и согласованности. Это одна из практик вхождения в буддийское учение и возможность глубже проникнуть в процесс обучения и познания с помощью учителя и знакомство с необычной формой духовной связи учителя и ученика.*

***Ключевые слова:** тибетский буддизм, лама, духовный учитель, абсолютизм, ученик-милостынедатель, общество.*

Россия – поликонфессиональная страна, в пределах которой формируются аксиологические ценности: социокультурные, светские и религиозные, этносные. Последние, в свою очередь, определяются различными религиозными учениями и этносными особенностями. Так, одной из мировых религий, функционирующей на территории России, является буддизм, базовой основой которого принято считать взаимоотношения духовного учителя – ламы и ученика – милостынедателя. В рамках сказанного автор статьи делает попытку раскрыть сущность этих взаимоотношений и проанализировать необходимость присутствия духовного наставника в жизни ученика.

Духовный учитель в буддийском вероучении является ключевой фигурой, а преданность и вера в него считается одной из главных характеристик, без чего практикующий буддист не имеет возможности обрести какие-либо духовные качества и достичь полного просветления. В каждом буддийском коренном тексте, в котором излагается сущность буддийской религии и изыясняются методы духовного развития личности вплоть до обретения ею полного просветления, главное – преданность духовному учителю – гуру. Индийский ученый буддизма Пв. Нагарджуна в «Дружественном послании» подчеркивает: «... опирайся на святых людей, многие из них обрели мир, прибегнув к покровительству Будды-Победителя» [1, с. 92]. На это же указывает тибетский буддийский учитель XIX в. Патрул Ринпоче – «невозможно достичь совершенства, не следуя наставлениям духовного наставника» [9, с. 209]. В наставлениях Далай-ламы II Гендун Чжамцо говорится о том, что «основа всякого духовного достижения находится в руках святых учителей» [7, с. 44], которые выступают посредниками и руководителями нравственного облика человека. Парадоксально то, что почитание монахов как духовных наставников настолько абсолютизировано, что включает вверение и почитание монахов – «даже обладателей признаков монахов наравне с драгоценностью Сангхи, т. е. у ученика не должно возникнуть и мысленного порицания ламы» [12, с. 6].

В классическом буддизме разработана практика обращения за прибежищем к Трем драгоценностям – Будде, Дхарме (с санскр. «учение Будды») и Сангхе (с санскр. «монашеская община»). Ритуал принятия прибежища считается моментом вхождения индивида в буддийскую веру, после чего последний имеет право именовать себя буддистом. Незаменимую роль в инициации играет духовный учитель, который становится проводником к «триратна» (с санскр. «три драгоценности») и, тем самым, устанавливает связь между последователем учения и высшими силами.

Для тибетцев буддизм является не просто религией, но образом жизни тибетского общества. Исключением не стала и основополагающая буддийская концепция взаимоотношений духовного учителя и ученика-милостынедателя, которая имеет важнейшее значение в сложной структуре буддийской философии. Так, Чже Цонкапа в своем труде «Большое руководство к этапам пути пробуждения» поэтапно описывает методы духовного развития личности вплоть до обретения ею полного просветления, а в самом первом разделе говорится о необходимости вверения себя «благому другу», что подразумевает безграничную веру в своего учителя, духовного наставника. [12, с. 60]. В оригинале духовный наставник передается санскритскими терминами «гуру», «мулагуру», «кальямитра». В тибетском языке духовного учителя именуют на тибетский лад – «лама» (тиб. «bla-ma»), что означает «наивысший», духовный наставник, и также является эпитетом Будды, что оправдано, если принимать во внимание значение, которое придается фигуре учителя в буддийском вероучении. Лама должен восприниматься учеником как эманация, или проявление, Будды, и мудрость его не должна ставиться под сомнение. Чже Цонкапа указывает на важность правильного выбора «благого друга» учеником, дабы избежать в дальнейшем неверного истолкования советов наставника. Поэтому, в первую очередь, говорится о характеристике подходящего «благого друга»: «...ученик должен опереться на благого друга, обладающего десятью

качествами» [12, с. 53]. В их число входят: самообуздание, спокойствие, умиротворенность, мудрость, духовное превосходство над учеником, образованность, усердие, красноречие, сострадание, неутомимость [12, с. 57]. В другом тибетском тексте Патрула Ринпоче «Слова моего несравненного учителя» указывается на следующие качества ламы: «...доверяйтесь учителю, если он безупречно верен трем обетам и сознание свое пропитал знанием и состраданием; изощрен в ритуалах и питак, и множества тантр, обладает незапятнанной мудростью отсечения и постижения...» [9, с. 211]. Из всего сказанного следует, что в буддийском миропонимании духовный учитель есть не только источник знаний и опыта, но и средоточие добродетели, высокой нравственности, мудрости и сострадания.

В свою очередь, для ученика почитание ламы как Будды и неколебимая вера в него являются возможностью накопить благие заслуги, которые станут залогом счастья как главной ценности буддизма. Чже Цонкапа приводит цитату из «Корзины бодхисаттв»: «...достижение и совершенствование всех деяний бодхисаттвы [см. прим.], ... зависит от Учителя. Учитель – их корень, от Учителя они происходят, ...Учитель – их опора, Учитель – их причина» [12, с. 52]. Исходя из анализа буддийских текстов, можно предположить, что в буддийской традиции духовный учитель – это абсолют, формирующий моральные качества человека.

Наряду с личностью ламы, в буддийских текстах делается акцент и на субъекте «ученика» и его взаимоотношениях с учителем. В санскрите существует понятие «данапатих» (с санскр. Ученик-милостынедатель) – практикующий даяние или щедрость. В тибетском языке имеется глубоко раскрывающий нравственную сущность ученика термин «джиндаг» (тиб. «spyain-bdag»), в переводе звучащий как благотворитель, милостынедатель. Следует отметить, что, согласно полному значению санскритского слова «дана», даяние не ограничивается лишь подаванием милостыни бедным и нуждающимся. В более широком смысле «дана» есть добродетельное даяние при помощи «трех дверей» – тела, речи и ума, иначе говоря, учеником осуществляется ритуальное подношение действиями, словами и мыслями. На основе анализа взаимоотношений духовного учителя и его ученика в тибетской традиции автором статьи выделены три категории учеников-милостынедателей, которые сообразно своему социальному положению и уровню мышления оказывают различные жертвования духовным учителям при помощи деяний, речей и помыслов.

К первой категории отнесены личности, вступившие на путь просветления, для которых, согласно канону буддийского учения, лама является «благим другом». В этом ракурсе лама предстает истинным духовным наставником, который разъясняет буддийские представления о бытии и указывает индивиду сущность поэтапного достижения духовных качеств. В данную группу лиц чаще всего входят буддийские монахи, а также миряне, более глубоко изучающие и практикующие буддийское учение.

Вторую, наиболее обширную категорию учеников составляют верующие, в сознании которых духовный учитель предстает в виде святой личности. Лама в первую очередь обращается к ним с учением о нравственно-моральных устоях, формируя эталон человека, взывая к совершению десяти добродетельных поступков и отказу от десяти недобродетелей. Для учеников второго типа лама есть воплощение святости, эманация Будды, к которому они обращаются с молитвами о благословении и защите от препятствий.

К третьей категории учеников-милостынедателей стоит отнести правителей и представителей элиты, способных не только поднести дары своему ламе за передачу буддийского учения и совершение религиозных обрядов, но и оказать помощь социально-политического характера. Наиболее четко такой тип взаимоотношений ламы и милостынедателя раскрыт в произведении Нагарджуны «Драгоценные строфы наставления царю» («Ратна-авали раджа-парикатха»), в котором правителю вменялась ответственность за своих подданных и забота о них в соответствии с постулатами буддийского учения [1, с. 221-50]. В древнебуддийском тексте «Даса-раджа-дхамма» на праведного царя Буддой налагались десять обязательств: благотворительность («дана»), высокая мораль («шила»), самопожертвование во благо народа («паричага»), честность («аджава»), доброта и забота («маддава»), аскетизм («тапа»), свобода от враждебности («аккодха»), отказ от причинения насилия («авихимса»), терпимость («кханти»), отказ от препятствования («авиродха») [13, р. 84-85]. Иначе говоря, была выработана концепция идеального правителя, чьей насущной проблемой становилось благоденствие вверенного ему народа.

Систему вознаграждения праведного монарха за приверженность принципам буддизма сформулировал индийский буддийский философ Васубандху. Так, духовный учитель был вправе наделить следовавшего наставлениям правителя титулом «чакравартина», то есть могущественного монарха, обладающего тридцатью двумя признаками Будды и являющегося хранителем нравственного закона. На практике такой правитель мог заявить о себе как о великом правителе, способном объединить разрозненные народы под своим началом и создать государство [6, с. 37-38]. В результате складывалась специфическая модель взаимоотношений государства и религии, когда духовный учитель играл заметную роль в установлении миропорядка и определения геополитических интересов правителя государства.

В истории тибетского буддизма к ученикам-милостынедателям третьей категории вполне оправданно можно отнести ойратских ханов, чье вмешательство стало отправной точкой для образования теократического государства Тибет во главе с Далай-ламами, когда в ответ на свои действия, ойратские ханы получали высочайшее звание «Царь религии и хранитель веры» и с благословения Далай-лам утверждали свое право на власть, претендуя на роль протектора народа.

Отдельного внимания заслуживает феномен личности ойратского просветителя и пропагандиста тибетского буддизма Зая-пандиты Огторгуйн-далай. Зая-пандита стал духовным учителем для всех трех категорий учеников-ойратов: ойратских монахов, ойратского народа и ойратских правителей. Интересен и тот факт, что Зая-пандита в это же время оставался верным учеником тибетских лам, которые являлись его непосредственными духовными наставниками. Позднее, Зая-пандита продолжал послушно следовать наказам своих духовных учителей и, согласно его био-

графии, так отвечал своим последователям: «...поскольку я обучался наукам [в Тибете], находясь на иждивении казначейства Далай-ламы, а также за счет казны монастырей, то [дабы воздать им за их благодеяния] я еду собирать для них подношения» [8, с. 51]. Известен случай, когда «...пятьдесят тысяч ланов [серебра] он [Зая-пандита] преподнес Его Святейшеству (Далай-) ламе вместе с его учениками» [8, с. 67].

В буддийском вероучении сформировалось господствующее положение духовного учителя-ламы, личность которого приближена к абсолюту, при этом ученику остается лишь покорно подчиняться воле духовного учителя и всецело вверяться ему. Если в теории ученик первоначально имеет право выбрать духовного наставника, то на практике зачастую верующие склонны принимать в качестве ламы первого встретившегося им знатока буддийской философии и буддийских религиозных обрядов. Как отмечалось выше, обладание теоретическими знаниями вовсе не означает, что индивид подходит на роль духовного наставника: наиважнейшее значение в буддизме придается морально-этическим качествам и духовному совершенствованию учителя. Во взаимоотношениях ламы и ученика-милостынедателя выражена уникальная практика вхождения в процесс буддийского познания, что дает возможность познакомиться с необычной формой и методом подачи буддийского учения тибетского толка.

Таким образом, краткий анализ взаимоотношений ламы и ученика-милостынедателя показывает, с одной стороны, уникальность такой практики, а с другой — закрытость их взаимоотношений в рамках буддизма. В то же время великие ламы выходят за рамки этих взаимоотношений и ставят целью оказание духовной помощи не только своим последователям, но и всему народу. В частности, Зая-пандита, который не только создал ойратскую письменность, перевел с тибетского на ойратский язык большое количество буддийских текстов, но вместе с тем показал своим последователям моральные ценности буддизма, в результате чего на протяжении четырех веков буддизм является одной из культурных ценностей ойратских народов.

Примечание: Бодхисаттва (санскр. Bodhi-sattva) – 1) класс небесных существ, достигших просветления, но продолжающих рождаться в сансаре, помогая другим освобождаться; 2) особый класс монахов (и даже мирян), давших обет достигнуть просветления из сострадания к другим существам, а не для себя] [2, с.129-130].

**Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 13-23-03002.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андросов, В. П. Буддизм Нагарджуны: Религиозно—философские трактаты / В. П. Андросов. – М. : Изд. фирма «Восточная литература РАН», 2000.
2. Андросов, В. П. Индо-тибетский буддизм. Энциклопедический словарь: монография / В. П. Андросов. – Рос. Акад. наук, Ин-т востоковедения. М. : Ориенталия, 2011.
3. Бадмаев, А. В. Роль Зая-Пандиты в истории духовной культуры калмыцкого народа / А. В. Бадмаев. – Элиста : Калм. кн. изд-во, 1968.
4. Беспрозванных, Е. Л. Лидеры Тибета и их роль в тибето-китайских отношениях XVII—XVIII вв. / Е. Л. Беспрозванных. – Волгоград : Изд-во Волгоградского гос. Ун-та, 2001.
5. Елихина, Ю. И. Культ бодхисаттвы Авалокитешвары и его земных воплощений в истории тибетской государственности VII—XIX вв. Дис. кандид. ист. наук / Ю. И. Елихина. – СПб, 2006.
6. Курапов, А. А. Буддизм и власть в Калмыцком ханстве в 17—18 вв / А. А. Курапов. – Элиста : ЗАОр «НПП «Джангар», 2007.
7. Муллин, Г. Избранные сочинения Далай-ламы II. Тантрические йоги сестры Нигумы / Г. Муллин. – Пер. с англ. Ф. Маликовой. – Москва : Изд-во Цасум Линг, 1998.
8. Норбо, Ш. Зая-пандита: Пер. со старомонг. Д. Н. Музраевой, К. В. Орловой, В. П. Санчирова / Ш. Норбо; науч. ред. В. П. Санчиров. – Элиста : Калм. кн. изд-во, 1999.
9. Патрул Ринпоче. Слова моего несравненного учителя / Патрул Ринпоче; пер. с англ. И. Заубер. – СПб. : Изд-е А. Терентьева, 2007.
10. Тибетская книга мертвых / Пер. с англ. О. Тумановой. СПб. : Изд. дом «Азбука-классика», 2007.
11. Туччи, Дж. Религии Тибета / Дж. Туччи; пер. с итальянского О. В. Альбедиль. – СПб. : Евразия, 2005.
12. Цонкапа Чже. Большое руководство к этапам пути пробуждения. Т. 1. Издание второе, исправленное / Цонкапа Чже. – СПб. : Изд-е А. Терентьева, 2007.
13. Walpola, R. What the Buddha taught / R. Walpola. – Taipei : The Corporate Body of the Buddha Educational Foundation, 2002.

Материал поступил в редакцию 17.04.15.

LAMA AND LEARNER-ALMS-GIVER – BASIC VALUES OF BUDDHISM OF TIBETANS AND OIRATS

Yu.Yu. Erendzhenova, Postgraduate Student
Kalmyk State University (Elista), Russia

Abstract. *The article deals with the definition of role of lama and his relationships with learner-алms-giver in Buddhism. In Buddhism, there is an image of ideal spiritual master and learner-алms-giver, influencing each other. This is one of the practices of introducing the Buddhology and possibility to gain the insight into the education process with the help of a teacher and unusual form of spiritual bond between the teacher and learner.*

Keywords: *Tibetan Buddhism, lama, spiritual teacher, absolute spirit, learner-алms-giver, society.*

UDC 1.248.30

PROFITABILITY DEGREE OF FORMING THE PUBLIC OPINION

U.T. Yazdanov, Senior Researcher Degree-Seeking Student
Samarkand State University named after Alisher Navoi, Uzbekistan

Abstract. *In this article it is worked out the profitability degree of public opinion's formation and the method of increasing its coefficient by the purpose of developing of the society. Also, there is shown the reasons of functional integration between influencing factors in defining the coefficient of public opinion.*

Keywords: *public opinion, profitability degree, coefficient, functional integration, mathematical formula, economical indicator, research, questioning, influencing factor, social development, sequence, stability, instability.*

Public opinion plays very important role in public and state governance, in regulating their social life. Therefore, we can say that formalization the public opinion correctly is very actual for every, nation, state or society. But many-sidedness of this notion, its changeability, connectedness of its sphere of influence with different objects, bring a lot of problems in forming it on the direction of development of the society. That's why, working out its methodology in local, regional and global scale taking into consideration its objectivity quality, which is peculiar to it, has been keeping its actuality through the ages. Besides, the public opinion is such a case, that the factors that impact it, frequently give their place to another factors, in the result the research, which is being carried out, won't give any effect in many cases. That's why, it would be good to define its changeability quickly and to create methods and means, that could give a definite result in order to work out the necessary steps. Nowadays, there exist different researches, carried out on this matter, and we can show mathematical modeling and others in the list of them. But, we can show the methods of defining its profitability degree as a very important methodological source in forming the public opinion purposefully and increasing its coefficient. We can say this method is being more broadly used in economics, mathematical statistics, finance and credit and other spheres.

Profitability – is a method that shows the relativity of benefit, if to say more precisely, profitability – characterizes the level of effectiveness of the expenses and defines the profit by comparing the profit with the expenses made to receive this profit. Therefore, we can say that the profitability degrees are mainly taking economical profit and making mathematical calculation of the expenses made in order to receive this profit. But nowadays any results of research, directed to improve the human life, to mark its development are being modeled mathematically. Because the planet of Earth is small and limited, and the human activity has been broadening unlimitedly. This circumstance is bringing a row of global problems. For example, we can show such factors as problems of preserving the peace and stable development, that is to say the ideological effect is worsening and geopolitical processes are getting proportionalized, ecological, terroristic, religious dogmatism and other factors, that cause different social dangers.

On this point there arises a question: how does profitability degree effect to human's peace and social development? The answer is simple: the human is the main reason for any kind of peace and instability, progress and regress. So, by changing the viewpoint and opinion that are forming in the public opinion, it is possible to eliminate all the problems, including forecasting problems. In obtaining such a result it is very important to be able to develop the public opinion step by step.

Carrying research for defining the profitability degree of public opinion's forming, developing and changing process gives a lot of opportunities. For example, we'll consider it in the result of research, carried out in local scale.

In a makhalla there will be held a survey by questionnaire on theme "Are you satisfied with the reforms that are being held in the country?", during the carrying out this process the following order will be followed:

— in the makhalla, where a survey by questionnaire is held, the research will be held in two steps, that's to say, first the results of carried research will be defined, secondly the obtained results will be analyzed and connectivity process between stipulated factors will be worked out and influence of another factors influencing to the factor that is found to be important will be defined. With this there will be shown the increasing process of profitability degree of the factor directed to the purpose. With another words, first the forming level of the public opinion will be defined, after that it will be shown the opportunities to change it, that is to say the opportunities of shaping it towards the aim, and increasing its coefficient;

— coming out from the theme of the questionnaire, there will be taken into consideration the sex, social status, place in the family, position in the society, level of literacy, monthly income, close relatives, friends, collaborators, neighbor, number of children, existence of parents or relation with them, attitude to the reality in society, sensitiveness, attentiveness or indifference and other sides of the respondents. It mustn't be forgotten that, it is not important the number of chosen respondents, it's important to take into account their correspondence to the carried questionnaire and to its theme;

— It will be paid a separate attention to the correspondence of the area or place intended to carrying out a research to the theme. Because, questionnaire carried out in one region, but in several local scale can give results of dif-

ferent types. For example, the world outlook of the people of makhalla, social environment and other factors can influence to the result of the questionnaire.

When the results of carried out social questionnaire were brought into the shape of chart, and the obtained results were analyzed, the following result was taken:

$$\bar{R} = \frac{\sum qf}{\sum qz + \sum qc} * 100$$

Here:

Qi – number of the whole respondents;

Fi – important factor;

Zi – relatively important factor;

Ci – the factor influencing more to factor (Fi) rather than to factor (Zi);

Ri – profitability degree of the stipulated factors.

According to the indicated formula, we'll show the profitability degree on five questions of 47 year-old respondents on carried out questionnaire survey carried out in Aktepa Makhalla citizens' council under VCC Pulkan Shoir of Khatirchi district, Navoi region indicated in the chart:

For the first question:

$$\bar{R}_1 = \frac{\sum_{i=1}^1 q_i f_i}{\sum_{i=1}^3 q_i z_i} \cdot 100\% = \frac{3}{9 + 8 + 11} \cdot 100\% = \frac{3}{28} \cdot 100\% = 10,7\%$$

For the second question:

$$\bar{R}_2 = \frac{\sum_{i=1}^1 q_i f_i}{\sum_{i=1}^7 q_i z_i} \cdot 100\% = \frac{6}{9 + 8 + 11 + 9 + 8 + 4 + 5} \cdot 100\% = \frac{6}{54} \cdot 100\% = 11,1\%$$

For the third question:

$$\bar{R}_3 = \frac{\sum_{i=1}^1 q_i f_i}{\sum_{i=1}^7 q_i z_i} \cdot 100\% = \frac{5}{2 + 6 + 2 + 5 + 3 + 7 + 1} \cdot 100\% = \frac{5}{26} \cdot 100\% = 19,2\%$$

For the fourth question:

$$\bar{R}_4 = \frac{\sum_{i=1}^1 q_i f_i}{\sum_{i=1}^7 q_i z_i} \cdot 100\% = \frac{6}{4 + 6 + 4 + 4 + 6 + 7 + 4} \cdot 100\% = \frac{6}{35} \cdot 100\% = 17,1\%$$

For the fifth question:

$$\bar{R}_5 = \frac{\sum_{i=1}^1 q_i f_i}{\sum_{i=1}^7 q_i z_i} \cdot 100\% = \frac{4}{9 + 2 + 9 + 12 + 12 + 12 + 8} \cdot 100\% = \frac{4}{64} \cdot 100\% = 6,2\%$$

For the total of five questions:

$$\bar{R} = \frac{\sum_{i=1}^5 q_i f_i}{\sum_{i=1}^5 q_i z_i} \cdot 100\% = \frac{3 + 6 + 5 + 6 + 4}{28 + 54 + 26 + 35 + 64} \cdot 100\% = \frac{24}{207} \cdot 100\% = 11,5\%$$

Besides, the profitability degree for general makhalla of each question is defined with the following way:

For the third question:

$$\bar{R}_3 = \frac{\sum_{i=1}^3 q_i f_i}{\sum_{i=1}^7 q_i z_i} \cdot 100\% = \frac{4 + 5 + 10}{7 + 16 + 5 + 13 + 5 + 18 + 3} \cdot 100\% = \frac{19}{67} \cdot 100\% = 28,3\%$$

The general profitability degree of the five question, given in the chart can be defined with the following way:

For the total of five questions:

$$\bar{R} = \frac{\sum_{i=1}^5 q_i f_i}{\sum_{i=1}^5 q_i z_i} \cdot 100\% = \frac{11 + 16 + 19 + 17 + 12}{82 + 159 + 67 + 98 + 186} \cdot 100\% = \frac{75}{592} \cdot 100\% = 12,6\%$$

In the indicators reflected in the above mentioned chart (**Fi**) factor is marked as a purpose of the questionnaire, but all the factor, making influence to it is shown as (**Zi**), the reason for it was, firstly, in order to define the general state of the shown attitude of the respondents, secondly in order to work out the profitability degree of forming the public opinion. And in the second chart, shown below, the profitability degree of changing the real state of the first chart, that is to say of increasing the coefficient of public opinion is brought as a future plan. Here, there will be worked out the increase of profitability degree of the factor (**Fi**) according to changing of the factors (**Ci**). It must be indicated as information, that the main purpose of the questionnaire is to define the degree of forming of opinion, viewpoint in the society regarding the reforms carried out in the country and to form their opinion towards the benefits of the country.

As a conclusion:

— the system of real social relations can be assessed by working out the profitability degree of forming the public opinion;

— there are a lot of factors influencing to the public opinion, but the conceptions, assessing its real state have not steel been brought into one system. So, by working out the coefficient of forming the public opinion, it's possible to show the systematical forming methodology of it;

— it's possible to define the reason of arising and influencing of any type of objective process in forming the public opinion with the help of profitability degree;

— in nowadays globalization condition, both forming and changing the public opinion are turning into difficult process, coming out of it, it's possible to say that applying the profitability degree correctly in local, regional or global scale will help to change the existing state in the society purposefully.

Материал поступил в редакцию 27.04.15.

УРОВЕНЬ РЕНТАБЕЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ

У.Т. Язданов, Старший научный сотрудник-соискатель

Самаркандский государственный университет имени Алишера Навои, Узбекистан

Аннотация. В настоящей статье разработан метод повышения уровня рентабельности и его коэффициента при формировании общественного мнения на пути прогресса общества. Также показаны причины функциональной интеграции между факторами влияющими на определение коэффициента общественного мнениного о мнения.

Ключевые слова: общественное мнение, уровень рентабельности, коэффициент функциональной интеграции, математическая формула, экономический показатель, исследование, анкета, факторы влияния, социальный прогресс, последовательность, стабильность, нестабильность.

Наука и Мир

Ежемесячный научный журнал

№ 5 (21), Том 2, май / 2015

Адрес редакции:
Россия, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г»
E-mail: info@scienceph.ru
www.scienceph.ru

Учредитель и издатель: Издательство «Научное обозрение»

ISSN 2308-4804

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Мусиенко Сергей Александрович
Ответственный редактор: Маноцкова Надежда Васильевна

Лукиенко Леонид Викторович, доктор технических наук
Мусиенко Александр Васильевич, кандидат юридических наук
Боровик Виталий Витальевич, кандидат технических наук
Дмитриева Елизавета Игоревна, кандидат филологических наук
Валуев Антон Вадимович, кандидат исторических наук

Подписано в печать 27.05.2015 г. Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Заказ № 56.